

La formación docente en artes: análisis de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística y Cultural: Musical, Universidad de Antioquia (2000-2012)

**Tesis para optar al título de
Magíster en Educación Artística Mención en Música**

María Clara Arenas Sanín

**Director: Bernardo Barragán Castrillón
Magíster en Educación: Historia de la pedagogía**

**Universidad Nacional de Rosario
Facultad de Humanidades y Artes
Maestría en Educación Artística Mención en Música
Rosario, Argentina
Junio, 2015**



Agradecimientos

A lo largo de estos años de formación, he tenido la oportunidad de compartir con personas que han marcado mi camino de diversas maneras y han hecho de esta experiencia algo maravilloso.

Agradezco especialmente a mi mamá, por su apoyo y amor incondicional, a mi papá por sus metáforas, a Tere por su compromiso y luz, a María por su fe y cariño constante, a Martín por su paciencia y su sonrisa, a Bernardo Barragán por su confianza; y por supuesto, a Dios, porque sin Él, nada de esto hubiera sido posible.

Tabla de contenido

Resumen	7
Introducción	8
Planteamiento del problema: El carácter disciplinar o pluridisciplinar vs. el carácter pedagógico de la formación docente	10
Objeto de estudio	19
Objetivos	19
Objetivo general	19
Objetivos específicos	19
Marco Teórico	20
Marco Referencial: Estado del arte	21
Estudios en el ámbito internacional	23
<i>Argentina</i>	23
<i>Brasil</i>	32
<i>Cuba</i>	35
<i>Chile</i>	38
<i>España</i>	40
Estudios en el ámbito nacional	54
Estudios en el ámbito regional	68
Marco Conceptual: Formación Docente, Educación Artística y Saberes	82
Formación Docente	84
<i>Documentos legales nacionales</i>	84

<i>Documentos internacionales</i>	92
<i>Concepciones de Formación Docente</i>	95
<i>Los agentes de la Educación Artística</i>	101
<i>Competencias para los docentes de arte</i>	104
<i>¿Docente artista, Artista Docente, Educador Artístico o Formador Artístico?</i>	106
<i>Modelos de la enseñanza de las artes</i>	107
<i>¿Educación Artística Musical?</i>	116
<i>Perfil del docente en Educación Artística de la Universidad Antioquia</i>	122
<i>Una imagen del maestro de Educación Artística</i>	124
Educación Artística	126
<i>Documentos legales nacionales</i>	126
<i>Documentos internacionales</i>	131
<i>Concepciones de Educación Artística</i>	134
<i>Educación Artística: artes visuales</i>	138
<i>Otras miradas sobre Educación Artística</i>	141
<i>Principales tendencias en la enseñanza del arte</i>	143
<i>Principales tendencias en la enseñanza de la música</i>	151
<i>Educación Artística en la LEBEEACM de la Universidad Antioquia</i>	153
Saberes	154
<i>Documentos legales nacionales</i>	154
<i>Documentos internacionales</i>	159
<i>Concepciones de esa cosa llamada Saber</i>	160
<i>Clasificación de los saberes</i>	164

<i>Tensión disciplinar en la formación de saberes en la formación inicial</i>	170
<i>Conocimiento de contenido</i>	171
<i>Aspectos del modelo de razonamiento pedagógico</i>	174
Metodología: Investigación de corte cualitativo con un enfoque hermenéutico	180
Enfoque hermenéutico	184
Análisis de documentos	188
Análisis crítico: Tensiones, encuentros y desencuentros en la formación docente .	190
Planes de curso: La hegemonía de los saberes	191
<i>Área pedagógica: ¿Dónde queda la articulación del saber pedagógico con el saber artístico</i>	193
<i>Área de saber específico: ¿Dónde queda la articulación del saber artístico con el saber pedagógico</i>	199
<i>Área del saber artístico pedagógico: La articulación de saberes distanciada de la práctica docente</i>	205
<i>Área de prácticas: formación académica vs la realidad educativa</i>	208
Otros documentos oficiales. Dispersión del sujeto de enseñanza en saberes y prácticas	209
<i>Acuerdos: modificaciones del programa ¿para qué?</i>	210
<i>Resoluciones: ¿solo en el papel?</i>	214
<i>Informes: Ostinato indefinido</i>	215
<i>Documentos: Papel o realidad</i>	219
<i>Documento anexos: Del dicho al hecho</i>	220
Reflexiones finales	232

Referencias.....	238
-------------------------	------------

Índice de tablas

Tabla 1. Licenciaturas en artes ofertadas por las universidades colombianas, 2015	17
Tabla 2. Documentos legales colombianos relacionados con “formación docente”	85
Tabla 3. Documentos internacionales relacionados con “formación docente”	92
Tabla 4. Documentos nacionales colombianos relacionados con “educación artística”	127
Tabla 5. Documentos internacionales relacionados con “educación artística”	132
Tabla 6. Disciplinas del arte.....	136
Tabla 7. Documentos legales nacionales colombianos relacionados con “saber”	155
Tabla 8. Documentos internacionales relacionados con "saber"	160

Índice de figuras

Figura 1. Planteamiento del problema	10
Figura 2. Marco teórico	20
Figura 3. Marco referencial	21
Figura 4. Marco conceptual	82
Figura 5. Clasificación de los saberes.....	166
Figura 6. Modelo del razonamiento y acción pedagógica	176
Figura 7. Investigación de corte cualitativo con enfoque hermenéutico	180
Figura 8. Círculo hermenéutico o círculo de la comprensión.....	189
Figura 9. Análisis crítico.....	190

Resumen

La finalidad de este trabajo es describir los sujetos, las prácticas y los saberes que se producen en el programa la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística y Cultural: Musical de la Universidad de Antioquia.

Para alcanzar este objetivo se realizó el análisis textual, relacional y crítico, con un enfoque hermenéutico, de los documentos oficiales del Departamento de Música de la Facultad de Artes.

Los resultados arrojaron que el programa carece de claridad en cuanto al objeto de estudio de sus docentes en formación, lo que trae como consecuencia que los sujetos, las prácticas y los saberes que se producen en él, estén desarticulados con las necesidades del medio y con el perfil que requiere el Ministerio de Educación de Colombia, según las exigencias establecidas, en hasta ahora, la última prueba del Concurso Docente Nacional.

Palabras clave: Formación docente, educación artística, sujetos, prácticas, saberes.

Introducción

El presente trabajo, más allá de proveer de verdades absolutas, pretende brindar información a través de una investigación de corte cualitativo y enfoque hermenéutico, sobre cómo se forman los sujetos de la enseñanza del programa de la Licenciatura en Educación Artística y Cultural: Musical de la Universidad de Antioquia.

La investigación se compone de cinco apartados nombrados así: El planteamiento del problema, en él se explica de dónde nace el interés por investigar el tema seleccionado y se dilucida la problemática existente en cuanto a la formación de docentes en Colombia. En el segundo apartado, se encuentra el marco teórico dividido en dos subsecciones: marco referencial que cuenta las principales investigaciones realizadas en el ámbito iberoamericano sobre el tema de la formación docente en artes; y el marco conceptual donde se desarrollan los tres conceptos principales que soportan esta investigación: formación docente, Educación Artística y saberes (son nombrados así debido a que así aparecen nombrados los conocimientos a ser adquiridos durante el proceso de formación inicial, continua y permanente de docentes en los documentos oficiales de los Ministerios de Educación y de Cultura de Colombia). Estos conceptos son abordados desde lo general llegando a la particularidad articulándolos finalmente con el programa de formación inicial analizado. En el apartado 3 se encuentra la metodología. En él se hace un rastreo conceptual que soporta la elección del corte y se justifica el por qué el enfoque hermenéutico. Además se especifica los tipos de documentos que fueron analizados mediante el proceso de análisis textual, relacional y crítico.

Finalmente, en el apartado 4 corresponde al análisis crítico y en él se describen los sujetos, las prácticas y los saberes que se produjeron en el programa la Licenciatura en

Educación Básica con Énfasis en Educación Artística y Cultural: Musical de la Universidad de Antioquia entre los años 2000 y 2012.

Planteamiento del problema: El carácter disciplinar o pluridisciplinar vs. el carácter pedagógico de la formación docente

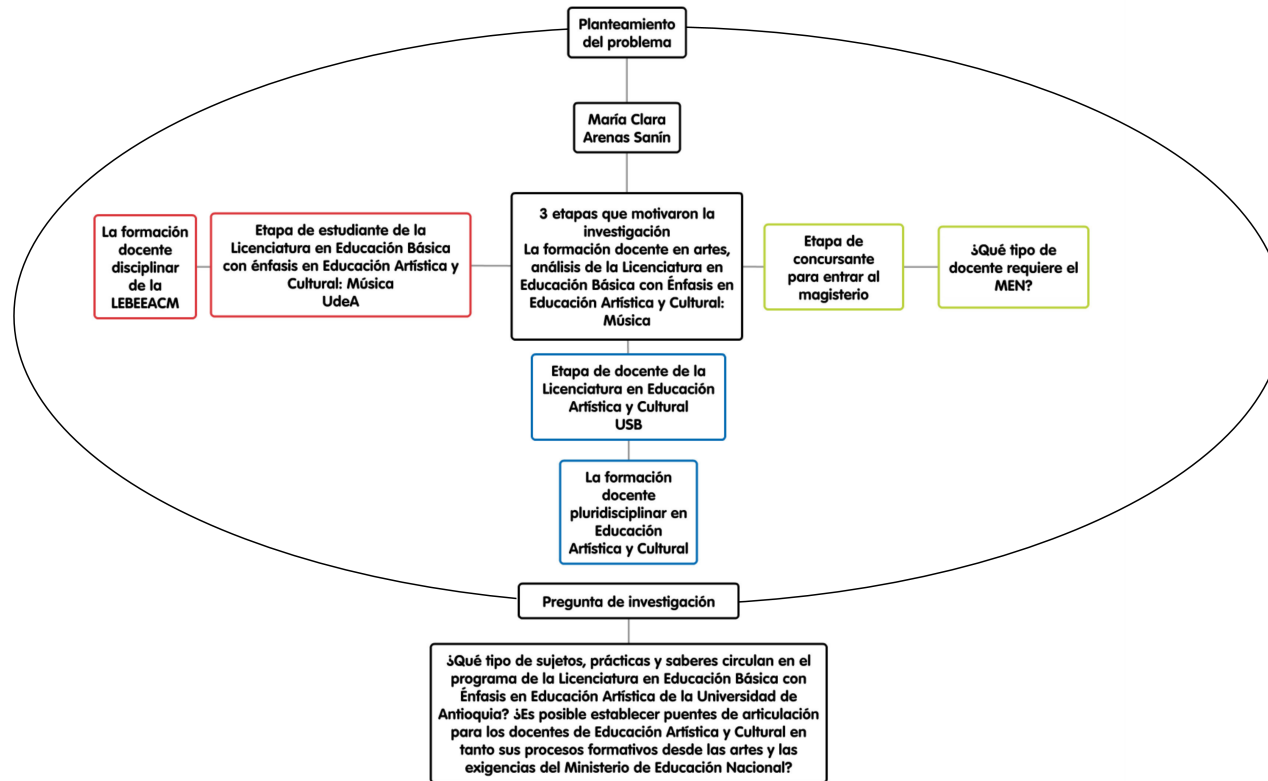


Figura 1. Planteamiento del problema

Esta investigación anclada a un proyecto de Maestría en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, nació de combinar las experiencias de formación en distintas etapas de mi vida. Inicialmente, la etapa de estudiante del pregrado Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística y Cultural Musical¹, del Departamento de Música de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia) (en adelante, LEBEACM, UdeA); donde desarrollé un trabajo de investigación que planteaba la problemática de una formación disciplinar, en el mismo programa (Arenas y Gómez, 2008). Teniendo en cuenta que el título al que aspiraba en ese entonces era el de Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística y Cultural: Musical, consideré que como docente del área era indispensable tener herramientas de enseñanza que promovieran la interdisciplinariedad y que hicieran posible converger los lenguajes artísticos pertenecientes a ella a través de experiencias artísticas, dentro y fuera del aula.

Dicha investigación arrojó resultados interesantes, pues quedó evidenciado que el plan de estudios de dicho programa tenía vacíos en el saber artístico en general, ya que a pesar de ofrecer fuertes conocimientos en el campo musical, carecía de contenidos sobre otros lenguajes pertenecientes al área de Educación Artística (artes visuales, teatro, danza, diseño gráfico y lenguaje audiovisual), los cuales son un requisito tanto en los Lineamientos Curriculares de Educación Artística (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2000), como en las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en básica y media (MEN, 2010). Además, el estudio concluyó que el currículo presentaba serias dificultades en el equilibrio entre los saberes de tipo pedagógico y artístico, ya que sólo el 20% del contenido curricular tenía un énfasis pedagógico, un 2,5% lo conformaban prácticas pedagógicas, lo que dejaba

¹. Este programa, cuya vigencia se extendió del 2000 al 2012, tiene por nombre hoy en día Licenciatura en Música.

aproximadamente un 77,5% de contenido artístico; de manera que dejaba en un plano secundario la parte fundamental de cualquier licenciatura, que es la construcción de la práctica pedagógica² (Arenas y Gómez, 2008).

Más adelante, vino la etapa de docente universitaria en el programa de Educación Artística y Cultural de la Universidad de San Buenaventura, sede Medellín (en adelante EAC-USB). Esta experiencia me hizo replantear la tesis desarrollada en mi trabajo de grado, ya que a pesar de que en el plan de estudios de dicha licenciatura se encuentran varios cursos que apuntan al aprendizaje de las distintas disciplinas pertenecientes al área de Educación Artística, la manera como se piensan y como se trabajan, parte de la generalidad, y no se define en el ámbito de la disciplina artística, con todo lo que eso conlleva. Cabe anotar que a pesar de tener una formación pedagógica sólida y estructurada, existe un claro desequilibrio en cuanto a los saberes específicos de la Educación Artística, ya que sólo el 33% de su plan de estudios apunta a ese tipo de saberes. Asignaturas como danza, expresión corporal, puesta en escena, signo y arte, laboratorio audiovisual, arte y tecnología, escultura, técnicas pictóricas, audición y expresión musical, entre otras pueden hallarse en el plan de estudios de dicha licenciatura (Universidad de San Buenaventura, 2011).

A raíz de estas dos experiencias, surgieron en el panorama las siguientes preguntas: ¿Qué ocurre cuando los estudiantes tienen conocimiento sobre un saber específico pero poco sobre didáctica y pedagogía³?, ¿qué pasa cuando los estudiantes tienen conocimiento sobre didáctica y

²La práctica pedagógica puede definirse como la experiencia o vivencia de los eventos intencionados y espontáneos entre maestros y estudiantes en los que se realiza la educabilidad de los seres humanos a través de la enseñabilidad de los distintos saberes. Son esos encuentros, dialógicos, éticos e intersubjetivos por excelencia que los agentes educativos suelen llamar procesos de enseñanza-aprendizaje o, como la define la profesora Olga Lucía Zuluaga, discurso en el marco del saber pedagógico (Zuluaga, 1999, p. 24).

³ Se entiende la pedagogía como la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas. Esta definición busca responder, inicialmente, a las acertadas demandas que la historia de las ciencias le hace hoy a la pedagogía para plantear la pluralidad de

pedagogía pero poco sobre contenido disciplinar?, ¿se puede generar una didáctica del contenido⁴ cuando éste se tiene de manera incipiente?, ¿cuál es el conocimiento didáctico de contenido⁵ (Shulman, 1986a) que poseen los estudiantes tanto de la LEBEACM, UdeA como los de la LEAC-USB?, ¿los contenidos que se imparten en cualquiera de los dos modelos de programa —el de la Universidad de Antioquia o el de la Universidad de San Buenaventura— están pensados con base en las competencias que deben tener los docentes del área de Educación Artística⁶, entendiendo las competencias como un “conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar la resolución de problemas o la intervención en un contexto académico, profesional o social” (Ministerio de Educación y Ciencia español, 2006, citado en Fernández, 2008, p. 21).

Ahora, considero que el problema de la formación no es únicamente el carácter disciplinar o pluridisciplinar, como en ese momento lo pensé. Téngase en cuenta que para que la formación sea un proceso coherente con las necesidades del medio y del profesional en ciernes,

métodos de enseñanza, de acuerdo con las particularidades históricas de formación de cada saber. Está impregnada de un deber ser más que de una realidad actual; se ha formulado con base en la historicidad de la pedagogía: en la permanente presencia práctica o conceptual de la enseñanza en las diferentes opciones de pedagogía o de educación y por último reconoce la adecuación social de los saberes en las diferentes culturas (Zuluaga, 1999, p. 11).

⁴ En el presente trabajo se entiende el concepto de contenido en la Educación Artística como un sistema cultural, en el que se engloban las relaciones sociales, políticas, estéticas y culturales (Aguirre, 2004). De acuerdo con Elliot W. Eisner, la concepción de los objetivos y los contenidos de la enseñanza de las artes en el contexto escolar no es uniforme, en cuanto que es el resultado de “mentes visionarias, argumentos persuasivos y de fuerzas sociales que crean condiciones que hace que ciertos objetivos sean más adecuados a los tiempos. Se puede enseñar matemáticas o artes para diversos fines (Eisner, 2004, p. 45-46). En su libro *El arte y la creación de la mente*, en el capítulo concepciones y versiones de la enseñanza del arte, el autor describe las diferentes tendencias en la enseñanza del arte, las cuales se ampliarán en el capítulo sobre Educación Artística.

⁵ El conocimiento didáctico del contenido (CDC) se refiere al conocimiento que se necesita para poder transformar los contenidos disciplinares, con el fin de hacerlos más comprensibles a los alumnos y facilitar su aprendizaje. Se trata entonces de hacer los contenidos disciplinares “enseñables y aprendibles” y hace referencia a la enseñanza de una disciplina determinada. (Valbuena, 2007).

⁶ Según el Ministerio de Educación en el documento guía de evaluación de competencias en Educación Artística y Cultural (2012), las competencias del docente del área de Educación Artística se plantean desde los siguientes ámbitos: dominio conceptual, didáctica, evaluación y planeación. Para ampliar la información sobre estos aspectos, por favor diríjase al Apéndice A.

ésta debe cimentarse en sólidas bases pedagógicas, didácticas y metodológicas contextualizadas con el campo de acción en el cual se va a trabajar y que busquen desarrollar las competencias de la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación en el escenario escolar (MEN, 2010, p. 26).

Luego de intentar responder estas preguntas, reconozco que la problemática planteada en mi trabajo de investigación (Arenas y Gómez, 2008), era más compleja de lo que yo creía. Según Shulman (1987), el conocimiento base para la enseñanza de un docente debe incluir al menos siete categorías de conocimiento diferentes:

1) Del contenido, 2) didáctico general, 3) curricular, 4) didáctico del contenido, 5) de las características, los aspectos cognitivos, la motivación, etc. de los estudiantes, 6) de los contextos educativos y 7) de las finalidades educativas, los valores educativos y los objetivos. En este mismo sentido, Celis, Díaz y Duque (2013), en uno de sus más recientes estudios sobre la enseñanza como profesión, afirman que ésta “requiere no sólo de una formación determinada sino de principios, actitudes, ritos y buenas prácticas para producir didácticas en las disciplinas que hagan posible que los estudiantes aprendan efectivamente lo que deben aprender cuando deben aprenderlo” (Shulman, 1987, p. 28). Sumado a lo anterior, Cádiz, Villanueva, Echenique y Astorga (2012), afirman que un profesor es competente en la medida en que logra una adecuada relación, conjunción y coherencia entre lo que sabe, lo que hace y lo que es, desde una perspectiva virtuosamente humana. El docente debe ser un ser sensible con aperturas a la creación y a la invención; un ser humano capaz de dejarse afectar por aquello que vivencia en el aula de clase, y a partir de esa afectación transformarse con aquello que aprende.

Por otro lado, el Documento 16 (MEN, 2010) dice que el docente de Educación Artística debe propiciar en los estudiantes el desarrollo de habilidades para identificar la expresión de

emociones y conceptos en las distintas disciplinas artísticas, en el lenguaje y en otras expresiones de la cultura. Por esto, el problema se transforma, pues lo disciplinar deja de ser el centro de la investigación y el saber pedagógico entra como protagonista; éste se construye a través tanto de las buenas prácticas como del conocimiento de diversas teorías sobre el quehacer docente dentro y fuera del aula.

Es importante citar los Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación, ya que en ellos se estipula que:

La visión de la profesión del maestro no puede reducirse a esquemas operativos derivados del estudio de los diferentes campos de conocimiento, desarticulados entre sí, tanto en lo epistemológico como en lo disciplinar, lo pedagógico y lo didáctico, pues es a través de la interacción entre los conocimientos especializados de la educación (pedagogía y didáctica fundamentalmente), las disciplinas objeto de enseñanza, la calidad de las prácticas y la investigación, que se logra promover y concretar el aprendizaje de los estudiantes, el cual debe ser significativo, comprensivo y relevante, tratándose de la formación inicial de profesores (MEN, 2014, p. 3).

Finalmente, y no menos importante, la tercera etapa de donde nace esta investigación surgió cuando me enfrenté al concurso docente para ingresar al magisterio en Colombia. En dicho examen se les pregunta a los docentes temas como: *las competencias comportamentales*, entendidas como competencias de acción y de logro, de ayuda y servicio, de impacto e influencia y de liderazgo y dirección. También se tienen en cuenta *las competencias pedagógicas*, como la competencia para el diseño de situaciones educativas, la competencia para la articulación de contextos del estudiante a la práctica educativa y la competencia para la integración del

desarrollo del estudiante a la práctica educativa. Finalmente, se encuentran *las competencias disciplinares* sobre Educación Artística y cultural, en el marco de la definición general del área o disciplina y la definición de contenidos y competencias (MEN, 2012).

Cuando presenté esta prueba me di cuenta de que en la formación que recibí en la universidad nunca se me preparó para este tipo de exámenes, pues no se trabajó el tema de las competencias ni la modalidad casuística. De otro lado, advertí que cuando se me evaluó sobre el saber específico, preguntaron por todos los lenguajes en un cuestionario de cuarenta preguntas (véase Apéndice B). Entonces, surgió una nueva pregunta: ¿cuál es el docente en artes que busca el gobierno nacional colombiano, a través de las políticas impulsadas por el Ministerio de Educación? Pareciera que necesita un “súper héroe” de las artes que pueda llenar, él sólo, el espacio designado para varios docentes.

Es importante tener en cuenta que actualmente en Colombia se ofrecen 56 licenciaturas enfocadas al campo de las artes (véase tabla 1), las cuales están formando docentes que apuntan a la misma plaza: Docente de “Educación Artística”. Esta realidad deja sobre la mesa la poca coherencia existente entre el currículo de las universidades y lo que evalúa el estado en sus pruebas.

Tabla 1

Licenciaturas en artes ofertadas por las universidades colombianas, 2015

Licenciaturas en artes ofertadas en las universidades colombianas
Licenciatura en Música
Licenciatura en Artes Plásticas
Licenciatura en Artes Dramáticas
Licenciatura en Teatro
Licenciatura en Artes Visuales
Licenciatura en Artes
Licenciatura en Danza Clásica
Licenciatura en Educación Básica en Danza
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística
Licenciatura en Educación con énfasis en arte y folclor
Licenciatura en Educación Artística

Al ver esta variedad de programas académicos, me pregunto ¿cuál es el docente (sujeto⁷) en artes (objeto) que se está formando en Colombia?; ¿es su perfil docente congruente con las necesidades del medio y las del Ministerio de Educación?; ¿por qué se presentan diferentes perfiles docentes si el campo profesional dentro de la educación formal apunta a la misma área de trabajo?; ¿por qué el Ministerio de Educación plantea una prueba de competencias docentes en el área donde en teoría el docente debe tener un saber que contenga todas las disciplinas artísticas?

⁷ Se toma por sujeto el término filosófico cultural que se comenzó a elaborar específicamente en la modernidad. Se trata de la instancia social que somos cada uno de nosotros, en cuanto estamos constituidos por un aspecto del orden del yo (con preeminencias psicológicas e individuales) y un aspecto del orden del sujeto, que es comunitario, epocal, compartido por quienes somos contemporáneos y pertenecemos a una misma cultura (Díaz, 2009).

Después de estas tres experiencias, como estudiante, docente y concursante, me planteo una pregunta de investigación, pero antes de enunciarla recordemos brevemente las siguientes brechas o vacíos de conocimiento:

- La problemática de la formación docente en el Departamento de Música de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, no es de carácter disciplinar o pluridisciplinar.
- Debe haber un equilibrio dentro de los saberes pedagógico, didáctico, metodológico y artístico que lleve a la construcción de un conocimiento didáctico de contenido (Shulman, 1987).
- Los programas de formación docente en artes que se ofrecen en Colombia tienen una variedad de perfiles, saberes y competencias.
- El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN, demanda que los docentes del campo artístico conozcan en profundidad los lenguajes artísticos, tales como música, danza, teatro y artes visuales.

Con base en lo anterior, cobran sentido las siguientes *preguntas de investigación*: ¿Qué tipo de sujetos, prácticas y saberes se aplican en el programa de la LEBEAM, UdeA?, ¿es posible establecer puentes de articulación para los docentes de Educación Artística y cultural en sus procesos formativos basados en las artes y las exigencias del Ministerio de Educación Nacional?

Objeto de estudio

- Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística y Cultural: Musical (LEBEACM, UdeA) de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia (2000-2012).

Objetivos

Objetivo general

Describir los sujetos, las prácticas y los saberes que se producen en el programa LEBEACM, UdeA a través del análisis de los principales documentos oficiales del Departamento de Música de la Facultad de Artes con el fin de determinar su articulación con el perfil docente que requiere el medio.

Objetivos específicos

- Mostrar las tensiones que existen entre el docente de artes y el artista docente en el programa de LEBEACM, UdeA.
- Analizar las tensiones en los campos de formación pedagógico y disciplinar en el programa LEBEACM, UdeA.
- Describir las prácticas en la formación en el programa LEBEACM, UdeA.

Marco Teórico



Figura 2. Marco teórico

Marco Referencial: Estado del arte

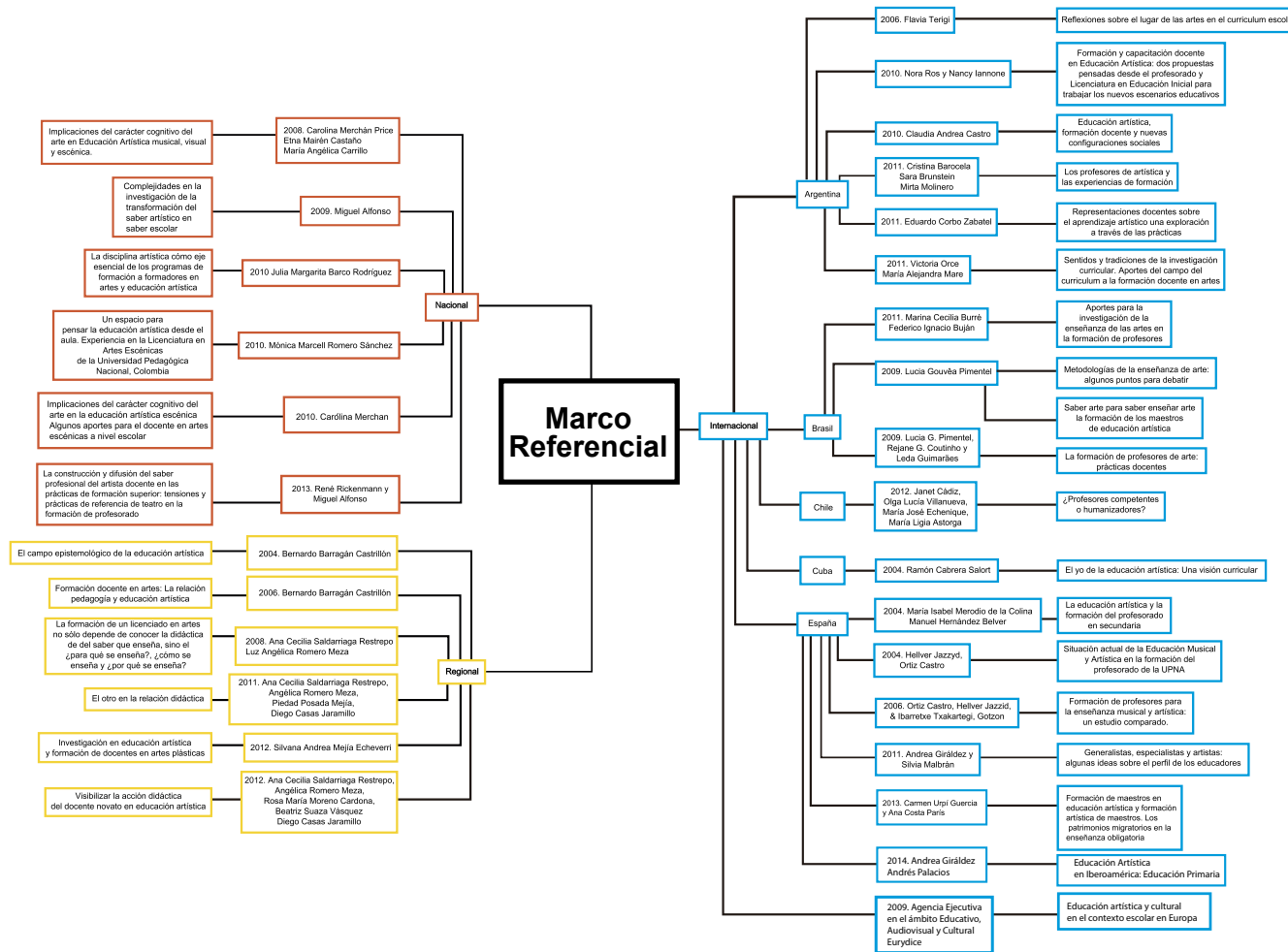


Figura 3. Marco referencial

El estado del arte se construyó mediante la búsqueda, selección e indagación de investigaciones acerca del concepto *formación docente en artes*, con el fin de lograr un acercamiento a las preguntas de investigación: ¿qué tipo de sujetos, prácticas y saberes circulan en el programa LEBEACM, UdeA?; ¿es posible establecer puentes de articulación para los docentes de Educación Artística y Cultural en sus procesos formativos en las artes y las exigencias del Ministerio de Educación Nacional?. Dichas preguntas abrieron camino al estudio de investigaciones realizadas entre los años 2000 y 2012.

Por lo anterior, entenderemos el estado del arte como el estado actual del conocimiento sobre el tema de trabajo, en este caso, *La formación docente en artes: análisis de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística y Cultural: Musical, Universidad de Antioquia (2000-2012)*. Para ello, en el presente apartado, se presenta la revisión de las fuentes sobre el problema en cuestión: investigaciones desarrolladas en los ámbitos global, nacional y regional, las cuales fueron publicadas en artículos de revistas indexadas, ponencias en congresos de educación o formación en artes, tesis de posgrado y distintas publicaciones hechas por la Organización de Estados Iberoamericanos (En adelante OEI) referentes a la formación docente y la Educación Artística.

De esta forma, para la selección y comprensión de los registros, se consideró los conceptos abordados, las preguntas de investigación referentes a cómo se manifiestan los enfoques de Formación Docente en Artes, Educación Artística y Cultural: Musical, entre otros, en los distintos ámbitos. A partir de las consultas bibliográficas se encontraron vicisitudes, encuentros y desencuentros referentes a la formación docente en artes. El orden de exposición de los hallazgos no es jerárquico y muestra una serie de aspectos que se desarrollan en esta tesis.

Estudios en el ámbito internacional. Para analizar la formación docente de artes ofrecida en distintos países iberoamericanos, se rastrearon alrededor de veinte investigaciones. Sin embargo, de este rastreo, fueron unas cuantas las investigaciones que consideramos pertinente mencionar y resaltar, por las conexiones que se pueden establecer, a saber:

Argentina. Terigi en el año (2006), hizo parte del grupo de docentes cuyas reflexiones y experiencias frente al tema de la educación quedaron compiladas en el libro *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la Educación Artística*. A lo largo del capítulo “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículo escolar” la autora realiza una amplia exposición sobre la relación arte-educación y justifica y acredita el espacio de la Educación Artística en el currículo escolar. En el apartado “La formación y la capacitación de los docentes para la enseñanza de las artes en la institución educativa”, la autora sugiere líneas de análisis que ayudan a identificar algunos de los aspectos en los que debe revisarse la formación de docentes especializados en artes. En dicha revisión propone: 1) promover proyectos de trabajo conjunto con profesores de otras disciplinas pertenecientes al área de Educación Artística y con los docentes de materias de otras áreas; 2) quebrar el ritualismo y el formalismo que se han apoderado de numerosas propuestas de enseñanza en el área e incorporar formas artísticas no tradicionales, como las que hoy se vehiculizan a través de los medios de comunicación social; 3) promover un acercamiento al arte que valoran y consumen los adolescentes y los jóvenes, y 4) participar como promotores activos de un proceso de apropiación y crítica cultural entre los alumnos.

Acorde a esto afirma que las estrategias para dar respuesta a estos imperativos pueden ser aprendidas, lo que significa que los docentes pueden ser formados buscando una redefinición de

aspectos importantes vinculados a su papel en la enseñanza de las artes. Sin embargo, es frecuente que los planes de formación con los que se cuenta estén lejos de poder albergar propuestas formativas que respondan a estos imperativos. Parece evidente, entonces, la necesidad de replantearse la formación inicial, y también la capacitación posterior, de los docentes a cargo de la enseñanza de las artes.

La autora no pretende

avanzar en líneas propositivas sobre la formación de los profesores especializados en arte, pero sí lanzar algunas provocaciones que obliguen a tomar posición. Es sabido que muchos de quienes se forman en la docencia centrada en las distintas disciplinas artísticas lo hacen atraídos más por las posibilidades de desarrollo en la disciplina que por intereses vinculados a la tarea docente. El diseño de los planes de estudio poco ayuda a que la persona con inclinaciones artísticas construya una visión adecuada de la complejidad y la especificidad de la tarea de enseñanza, así como formas de intervención que lo capaciten para ampliar la experiencia estética de sus futuros alumnos (Terigi, 2002, p. 42).

He aquí dos problemas que deben ser resueltos; el primero, la función de los estudios de formación docente debe hacer de todo individuo que se incorpore al profesorado —ya sea que esté motivado por el deseo de enseñar arte o que lo haga motivado por la búsqueda de una alternativa laboral—, un docente de arte con las características apuntadas: capaz de promover proyectos de trabajo conjunto, de quebrar el ritualismo y el formalismo, de incorporar lenguajes artísticos no tradicionales, de promover un acercamiento al arte que valoran y consumen los adolescentes y los jóvenes, y de participar como promotor de cultura (Terigi, 2002).

El segundo problema —la construcción de una visión adecuada de la complejidad de la

tarea de enseñanza y de formas específicas de intervención— no se resuelve con el agregado de algunas materias pedagógicas al final de los estudios o en paralelo con éstos, sino convirtiendo la práctica docente en objeto de reflexión y construcción desde la formación inicial. Esto supone un replanteo profundo de los trayectos curriculares que se proponen para la formación, cuestión que excede los alcances de este trabajo pero que es necesario dejar asentada (Terigi, 2002, p. 43).

En la misma línea de la formación docente de artes, las autoras Ros y Iannone (2010), publicaron el artículo “Formación y capacitación docente en Educación Artística: dos propuestas pensadas desde el profesorado y licenciatura en educación inicial para trabajar los nuevos escenarios educativos” en la *Revista Iberoamericana de Educación*. En él, las autoras realizan inicialmente un análisis de diferentes documentos correspondientes al marco legal de educación en la Argentina y demostraron que, a partir de la Ley Federal de Educación N° 24195 (1993) y de la Ley de Educación Nacional 26206 (2006), se planteó que la Educación Artística debe brindar a los alumnos, durante el transcurso de su escolaridad, la posibilidad de conocer al menos dos de las disciplinas que la integran: música, expresión corporal, plástica, teatro y también otras relacionadas con los medios audiovisuales.

También destaca que, gracias a otros documentos específicos de cada nivel educativo, se generó un cambio ideológico en la concepción de todas las disciplinas artísticas, ya que estas eran presentadas como lenguajes artísticos. A partir de entonces, se consideró que el conocimiento de éstos era necesario para una alfabetización completa:

El manejo de la metáfora, la doble lectura y la apropiación de significados y valores culturales son considerados hoy saberes fundamentales a la hora de interpretar la complejidad del mundo en el que vivimos. Y en este sentido, se sostiene que el Arte es una forma específica de conocimiento, producción de

sentido estéticamente comunicable en un contexto cultural determinado, constituido por diversos lenguajes simbólicos; modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal que configuran procesos de enseñanza - aprendizaje (Dirección de Educación de Artística, 2007, citado en Ros y Iaconne, 2010, p. 2).

A pesar de este marco legal, las autoras señalan que la Educación Artística sigue ocupando un lugar periférico en los diseños curriculares de formación docente en comparación con otras áreas consideradas centrales. Esto se debe a que se la trata despectivamente como un espacio dedicado al ocio, al entretenimiento, e incluso como espacio de expresión de emociones, o a diversos intentos que le adjudican funciones de naturaleza terapéutica y de apoyo a las asignaturas “relevantes” a través del desarrollo de la motricidad. Estas valoraciones educativas se deben, en parte, a que, con la instauración de la modernidad, la visión de hombre y arte presentada por la sociedad occidental estuvo fuertemente influenciada por el pensamiento positivista.

En el mismo año, 2010, Castro presentó una ponencia en el *Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021: Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos*, en Buenos Aires, Argentina, con el título “Educación Artística, formación docente y nuevas configuraciones sociales”. En él, la autora cuestiona cuáles son los conocimientos profesionales que requiere la formación de docentes de teatro, y se pregunta, si están pensados para el trabajo pedagógico en instituciones sociales diferentes de la escuela, como espacios no formales de actuación educativa y cultural, teniendo en cuenta que estos espacios presentan lógicas organizacionales variadas, propósitos institucionales diversos, formas de participación y comunicación complejas, y atienden a poblaciones altamente heterogéneas.

Por esto, afirma que se hace necesario fortalecer y profundizar el análisis de la dimensión política de la educación y de la participación cultural a través del arte como una constante de todos los programas de formación pedagógica. La formación docente, comprendida desde la perspectiva de la educación social, requiere de habilidades para el trabajo en equipo y la integración interdisciplinaria, el respeto por la diversidad cultural y los diferentes puntos de vista de quienes participan de experiencias artísticas. En los últimos años se ha acentuado la expectativa de que las disciplinas artísticas contribuyan a “disciplinar” a los alumnos. Así, la enseñanza del arte focalizó sus objetivos en otros fines distantes de los propósitos artísticos, como una herramienta eficaz para cumplir objetivos de socialización, recreación y contención social.

La autora manifiesta a lo largo de su investigación la tensión existente entre la enseñanza de los contenidos del lenguaje teatral como arte y la enseñanza de esos contenidos exclusivamente como herramienta de contención y de socialización. También reflexiona sobre las vinculaciones entre el campo de la formación docente y los efectos entrecruzados entre las decisiones macropolíticas y las acciones sociocomunitarias que generan la aparición de nuevos escenarios para las prácticas docentes y las prácticas pedagógicas de enseñanza del teatro.

Advierte nuevas demandas formativas para atender la necesidad de una formación específica para la intervención pedagógica en los nuevos contextos de actuación profesional, reconociendo tanto la historicidad de los procesos culturales que estructuran estos nuevos espacios como la complejidad de la misma formación docente. Esto debería permitir reconocer los intereses, significaciones y propósitos de la Educación Artística, más allá de las fronteras de la educación escolar. También, hace pensar que, si no se interviene de manera crítica, se puede estar actuando en el sostenimiento de legitimaciones de la fragmentación del acceso y la

participación cultural. Lo anterior hace necesario revisar las bases teóricas y metodológicas de la formación docente, sobre las bases de la investigación colaborativa entre docentes, investigadores y actores sociales comunitarios, estableciendo nexos de interlocución y acción compartidos que permitan avanzar en el conocimiento del papel transformador de las experiencias de enseñanza no formal en la construcción del pensamiento profesional docente.

Por último, la autora considera que la formación docente para los nuevos escenarios debería propiciar el temprano reconocimiento de los contextos de intervención. Así, los docentes podrían comprender los códigos que los alumnos utilizan en su comunicación y, de este modo, resignificarlos para una intervención verdaderamente transformadora. Enseñar teatro implicaría entonces ofrecer herramientas para reconocer el contexto y poder intervenir desde una perspectiva que contemple la enseñanza del lenguaje teatral al tiempo que atiende cuestiones relativas a la dinámica grupal y social.

Por otro lado, es importante señalar un evento realizado en el año 2011 en la ciudad de Buenos Aires, Argentina: La I jornada de investigación sobre formación docente en arte del Instituto Universitario Nacional del Arte. De las memorias del evento se citarán tres ponencias cuyo eje temático está relacionado con el tema de investigación de este trabajo. La primera de ellas es la del profesor Corbo (2011), titulada “Las representaciones docentes sobre el aprendizaje de las disciplinas artísticas: un abordaje a través de las prácticas”. El problema/objeto de indagación en esta investigación fue el de las representaciones de los docentes sobre el aprendizaje de las disciplinas artísticas. Se trató de elucidar cuáles son las representaciones de los educadores en arte acerca de los procesos de aprendizaje y se propuso hacerlo a través de fuentes empíricas y del análisis de sus prácticas.

Para realizar esta indagación el autor comienza por definir representaciones como

“instrumentos cognitivos de aprehensión de la realidad y de orientación de las conductas; las representaciones de los maestros pueden considerarse como uno de los medios que estructuran su comportamiento de enseñanza y aprendizaje” (Baillauqués, 2005, citado en Corbo, 2011, p. 3). Posteriormente afirma que las representaciones de los docentes sobre el aprendizaje tienen efectos sobre los aprendizajes y sobre los sujetos, se transmiten y son reproducidas por sus alumnos en procesos que no han sido suficientemente estudiados y son de vital importancia en el plano de la Educación Artística.

Sostiene que el aprendizaje de disciplinas artísticas no ha sido tan exhaustivamente investigado como el aprendizaje de la lectoescritura, las matemáticas, las ciencias sociales o naturales, por ejemplo, pues en estas áreas existe un mayor desarrollo en la investigación enfocada en la didáctica, lo cual genera confusión en sus alumnos del profesorado, quienes con frecuencia dan cuenta de que pierden de vista el sentido de su formación y la confunden con la de estar formándose para ser artistas o para formar artistas.

En diferentes lenguajes y formatos aparece la idea de que la capacidad de producir sería un indicador del suceso de la Educación Artística. Esta tendencia en el pensamiento de los maestros y profesores es por lo menos problemática, porque la cuestión de la diversidad cognitiva no es un fenómeno que se reduzca a los aprendizajes escolares clásicos, sino que abarca toda la vida del sujeto. El autor propone una exploración de carácter cualitativo, con los docentes en formación, y la metodología para el relevamiento de la información es acorde con el problema que se identifica.

Es importante tener en cuenta que la investigación educativa raramente es investigación sobre los sujetos, sino con los sujetos; en el caso del presente proyecto sobre los otros (los profesores de disciplinas artísticas) incluye conocimiento que necesariamente se construye con

los otros, de manera que el saber de estos sujetos requiere de un análisis y también de una hermenéutica. De igual modo es necesario tener presente que cuando la investigación se propone indagar sobre procesos o representaciones —y aún más en este último caso, por la naturaleza de las representaciones (Jodelet, 1997, citado en Corbo, 2011)—, todo instrumento de indagación debe apuntar a los aspectos implícitos o subyacentes más que al discurso construido “ad hoc”. Por lo tanto, la diversidad metodológica, así como las fuentes de información serán diversas, en virtud de “la flexibilidad que requiere el trabajo de campo cualitativo” (Forni, Gallart y Vasilachis, 1993, citado en Corbo, 2011, p. 4).

En conclusión, a partir de los datos recogidos el autor afirma que los entrevistados en términos generales muestran una tendencia a pensar en los objetivos de su práctica en dos aspectos: en términos de dar una herramienta para la vida y en la promoción de mecanismos expresivos en los alumnos.

La segunda ponencia, de Barocela, Brunstein y Molinero (2011), “Los profesores de artística y las experiencias de formación”, reflexiona sobre posibles articulaciones entre la investigación y las prácticas de la enseñanza. Ésta fue el resultado del encuentro de dos caminos recorridos por las autoras, los cuales convergen en el mismo punto: la preocupación por la formación docente. Un camino (el de la investigación), por la formación general del docente privilegiando el aporte del arte, y el otro (desde la cátedra), específicamente, por la formación del docente de arte. Ambas miradas enfocan al sujeto que enseña como sujeto de experiencia que conoce, que oficia como presentador del saber, perteneciente a un contexto social y cultural, con una historia que lo hace ser y ver el mundo de manera única. Aquí se plantea la formación no como un sustantivo, sino como un “verbo”, ya que supone un movimiento del sujeto que se forma, un “formar-se”.

La tercera ponencia, de Orce y Mare (2011), se llamó “Sentidos y tradiciones de la investigación curricular. Aportes del campo del currículum a la formación docente en artes”. En ella, las autoras plantean que entender el currículo como plan de estudio es reduccionista en aspectos técnicos metodológicos, ya que éste aborda dos dimensiones centrales: la política, dado que en su formulación intervienen distintos actores sociales e intereses, muchas veces contradictorios entre sí; y las realidades escolar y sociológica, lo que explica que el currículo real no sólo implique la selección de contenidos, formatos, metodologías y evaluación, pues hay contenidos ocultos y nulos, lo cual permite plantear que éste es un producto de relaciones sociales que generan necesidades curriculares que a veces no están a la vista de quienes los diseñan y no son simplemente una condición dada. Después de desarrollar este tema, las autoras concluyen que para poder entender el qué y el cómo enseñar en el campo de las artes es importante considerar críticamente su sentido dentro del currículo escolar; sólo de esa manera, éste será una herramienta política de trabajo y no simplemente un recetario laboral.

En ese mismo año, 2011, Burré y Buján publicaron “Aportes para la investigación de la enseñanza de las artes en la formación de profesores” en la *Revista Educação, Artes e Inclusão*. En el artículo, los autores presentan los aspectos centrales planteados para la investigación de las configuraciones didácticas de las unidades curriculares inscritas en el área de la enseñanza de los lenguajes artísticos en la formación inicial de los profesores de artes. Para el diagnóstico, parten de que la producción de conocimientos en torno a la enseñanza en el nivel superior constituye un objeto cuya exploración se encuentra aún en curso en distintos campos disciplinares y, entre ellos, el que ocupa a sus autores: La enseñanza para la formación de docentes de artes. Luego, resumen algunas de las actividades realizadas a la fecha desde la acreditación del proyecto, deteniéndose en la consideración de ciertos aspectos que creen de interés para la investigación y

otras análogas que puedan generarse, como por ejemplo, la circulación de discursos que con cierta frecuencia reducen no sólo la especificidad de las prácticas de enseñanza en los lenguajes artísticos, sino que además acentúan directa o indirectamente el espontaneísmo como uno de sus rasgos más importantes.

Puede entenderse, en consecuencia, que una u otra dominancia no hace sino colaborar con la cristalización de representaciones sociales desjerarquizadas de estas prácticas en relación con las propias de otras áreas profesionales más estabilizadas en el nivel universitario, lo que conlleva variados efectos adversos sobre los sujetos dedicados a su enseñanza o a su aprendizaje en los distintos niveles educativos, incluso en los estudiantes que cursan carreras vinculadas a las artes y a su enseñanza. A manera de cierre, los autores concluyen que el medio solicita de modo creciente que los docentes requieran de un conjunto más amplio de saberes de su campo profesional para gestionar apropiadamente sus prácticas.

Brasil. El año 2009 fue importante para la investigación sobre el arte y la educación en Brasil. El principal referente para el tema de esta investigación es Lucía Pimentel, quien en diversos artículos se pregunta por la formación del docente de Educación Artística. Se seleccionaron sus publicaciones más relevantes, las cuales se referencian a continuación.

En la revista *Pensamiento, Palabra y Obra*, se publicó un artículo llamado “Saber arte para saber enseñar arte: la formación de los maestros de Educación Artística” (Pimentel, 2009). En esta publicación, en primera instancia, la autora aclara qué se entiende por Educación Artística en Brasil afirmando que ésta se denomina *arte* y abarca, en la educación básica (para las edades de 6 a 17 años), las áreas de artes audiovisuales, artes visuales, danza, música y teatro. Posteriormente, define el arte en la escuela como la oportunidad que tiene un educando para indagar, construir y aumentar conocimientos, desarrollar habilidades, articular y realizar trabajos

estéticos y explorar sus sentimientos.

Situándose en el sujeto de la enseñanza de la Educación Artística, dice Pimentel, que enseñar arte significa propiciar experiencias y vivencias significativas en apreciación, reflexión y elaboración artística. Para esto, es necesario que el maestro posea una base teórica y práctica que le posibilite un pensamiento amplio, tanto para conocer los caminos recorridos por sus estudiantes como para propiciar momentos significativos que permitan abordar nuevos procesos individuales y colectivos.

En la parte del docente, plantea que es necesario dar a los maestros de arte la formación y las condiciones adecuadas para que se tornen sujetos pensantes de su contexto y de sus acciones. El maestro de Educación Artística, señala, merece ser respetado en toda su potencialidad y necesita tener condiciones para estudiar, elaborar materiales y actuar artísticamente, haciendo de sus clases momentos de acción creativa. En la educación del maestro, se asume que para enseñar arte éste debe tener una formación artística y pedagógica específica y sólida; sin embargo, el tener esa formación no significa que el maestro deba ser un artista reconocido por los medios, con exposiciones frecuentes en galerías, museos y salones de arte, pero sí requiere que vivencie el proceso artístico en el área de expresión en la cual actúa, entendiendo la vivencia sobre el arte como estudio de las teorías sobre arte: historia, filosofía, sociología, crítica del arte, etc. Sólo a través de la vivencia *en el arte y sobre el arte*, el maestro puede elegir los contenidos que serán desarrollados con cada grupo de alumnos y sabe también cómo cambiar el rumbo cuando sea necesario.

Así, un curso de formación inicial de maestros de Educación Artística debe contemplar las teorías y prácticas artísticas y las teorías y prácticas pedagógicas, y debe además, equilibrarlas, pues unas son tan importantes como las otras; y es en el equilibrio donde reside

gran parte del éxito del proceso de enseñanza/aprendizaje del arte. Su formación, por tanto, tiene que desarrollarse con mucho cuidado.

Pensar un currículo de formación de maestros de Educación Artística es un acto político. De este modo, no se limita a decidir qué disciplinas deben cursar los alumnos que serán futuros maestros, sino que además debe decidir qué tipo de enseñanza se quiere promover y por lo tanto, qué tipo de ciudadanos quiere para nuestro medio.

Otra publicación relevante de la misma autora, fue la de la revista *Educación y Pedagogía*, con el título “Metodologías de la enseñanza de arte: algunos puntos para debatir”. En este artículo se afirma que “conocer métodos y crear metodologías es el gran desafío del profesor de arte” (Pimentel, 2009, p. 32). Y bueno, ¿cómo se crean las metodologías, teniendo en cuenta que al trabajar con arte no sólo implica manejar un conocimiento específico, sino también la sensibilidad, la emoción y la subjetividad como parte de la construcción del pensamiento de los sujetos escolares?. ¿Qué tipo de conocimiento debe tener el docente de arte?. ¿Desde dónde debe pensarse su formación? Siguiendo con Pimentel, debe pensarse esta formación a partir de algunas concepciones pedagógicas comprometidas con la comprensión del fenómeno educativo en sus múltiples aspectos (económico, social, histórico, antropológico, filosófico, psicológico, político e ideológico, entre otros) y con bases didáctico-metodológicas que le brinden al docente competencias dentro de su práctica pedagógica. Saber cómo se concibe y se debe enseñar el arte en la escuela, como un sistema integrado por los estudiantes, la institución educativa, la comunidad, la familia, es importante para la planificación de acciones en pro de la enseñanza/aprendizaje del arte. ¿Qué es enseñar arte? posibilitar experiencias significativas de disfrute, reflexión y elaboración artística. Y para poder generar esas experiencias es imperativo que el docente tenga una base teórica no sólo en su saber artístico específico, sino igualmente en

su saber pedagógico, que le dé amplitud de pensamiento.

Finalmente, en el 2009, Pimentel, Coutinho y Guimarães, publicaron el capítulo “La formación de profesores de arte: prácticas docentes” en la compilación de ensayos *Educación Artística, cultura y ciudadanía*. En él, los autores se preguntan cómo debe ser la formación de los profesores de arte y señalan que el arte, como área de conocimiento, puede ser enseñado y aprendido, lo cual demanda una fuerte inversión en la formación de maestros que “sepan de arte y que sepan enseñar arte” (p. 115). Así mismo, resaltan la importancia de la “coordinación de acciones y emociones” en la enseñanza y el aprendizaje del arte, ya que el trabajo con el arte pone en acción conocimientos específicos, sensibilidad y emoción, identidad, subjetividad y pensamiento. La formación del educador artístico debe ser pensada a partir de concepciones pedagógicas comprometidas con la comprensión del fenómeno educativo. A su vez, estas deben abarcar los aspectos económico, social, histórico, antropológico, filosófico, psicológico, político e ideológico. Así mismo, la formación de profesores de arte debe incluir una formación sólida en tecnología, para expresar el pensamiento artístico con tecnologías contemporáneas. En esta formación, plantean, uno de los grandes desafíos es: “saber cómo escoger aquello que se seleccionará para posteriormente ser trabajado” (Pimentel et al., 2001, p. 115), con el objetivo de trabajar dos aspectos en la formación del alumno como *sujeto y como parte de un grupo*: “1) el de la subjetividad colectiva, toda vez que la enseñanza del arte supone un movimiento colectivo, y 2) la importancia de la enseñanza del arte en todos los niveles, toda vez que el arte consiste en un área de conocimiento” (p. 115).

Cuba. En 2004, Cabrera Salort escribió para la Unesco el documento *El yo de la Educación Artística, una visión curricular* en el que determina un problema sustancial: la ruptura de procesos en la Educación Artística escolar entre la primaria y la secundaria. La ruptura está en

que una se centra más en la parte práctica y la otra en la parte teórica, generando una fragmentación del aprendizaje artístico-cultural en los estudiantes en su etapa escolar. Lo expone así:

Si en la Primaria, realización plástica, observación del medio y apreciación de obras se constituían como en sus componentes disciplinares, con las dudas expuestas, para la Secundaria Básica la disciplina que se perfilaba como obligada era la de la Apreciación de las Artes Visuales (Cabrera, 2004, p. 4).

Una consecuencia de la citada fragmentación en el aprendizaje artístico es la falta de una adecuada instrucción o alfabetización plástica, lo que ha motivado el decrecimiento del interés del alumno hacia la creación en esta área, y sin embargo se atribuye comúnmente este hecho a un cambio de las preferencias expresivas.

Sobre el papel del yo en la creación, dice que en la educación el paso de esa personalidad a un segundo plano se debe al “avasallador objetivismo de nuestra cultura contemporánea, aquejada de un cientificismo que tiende a opacar al sujeto y lo subjetivo” (Cabrera, 2004, p. 9).

Frente a la formación de maestros, el autor muestra a través de un rastreo histórico cómo se vertebró ésta desde inicios de la década de los 70 en Cuba en tres vertientes: práctica, teórica y teórico-práctica, las cuales se expresan respectivamente en: las materias de taller, la apreciación primero y la historia del arte, y finalmente, la metodología de la enseñanza y la práctica docente (Cabrera, 2004, p. 9)

Enfocados en el flanco pedagógico, éste:

Estaba representado por la metodología de la enseñanza como materia básica y complementada por la práctica docente, donde irían a desembocar las motivaciones, intereses y saberes desenvueltos por el conjunto de asignaturas de

la Educación Artística.... En la metodología se hacía hincapié en la aplicación de métodos activos y productivos, y junto a la expresión se insistía en la necesidad de desarrollar los componentes instructivos. De todas las asignaturas quizá fue en la apreciación de las artes visuales, donde más logros se obtuvieron, pues se lograba una relación más orgánica entre los contenidos de enseñanza que determinaba y los fines formativos que perseguía, especialmente desde un sesgo pedagógico (Cabrera, 2004, p. 10).

El autor toca de nuevo el papel del yo y esferas afectivo-anímicas, en el docente y el trabajo del escolar, cuando destaca la importancia de la formación del educador, de manera que contagie a sus alumnos la urgencia por el arte. Como resultado de eso, se diseñaron cursos que en un principio fueron marcadamente “objetivistas”, sin llegar esto a la esencia que buscaban transmitir, a lo que llaman “un educador del Arte” (Cabrera, 2004, p. 10).

La clave podría estar en el punto de partida del filósofo Martin Buber: “las palabras primordiales yo-tú y yo-ello” (Buber, 1923, citado en Cabrera, 2004, p.12). Para aquel el hombre tiene un yo doble, que denota realidades distintas, pues mientras la relación yo-ello expresa la relación “que establece el hombre con las cosas, con el mundo”; el par, *yo-tú* implica una relación esencial con el mundo, en la medida que exige presencia y encuentro, considerando la primera algo persistente, siempre presente. A la vez, se considera dicha relación, un acto activo y pasivo, y que demanda la acción del ser total. Para Buber en esas relaciones se establece una dialéctica permanente, “pues el mundo del *Ello* es el de la causalidad, el mundo de lo físico, y el mundo del *Tú* el del espíritu” (Cabrera, 2004, p. 12).

Para el autor, el binomio yo-tú permea toda la relación entre maestro y alumno, e involucra, como condición para un real conocimiento artístico, en cualquier grado, la *totalidad*

afectivo-cognitiva de la personalidad del escolar. Por lo tanto, demanda del maestro “pareja participación personal” (Cabrera, 2004, p. 13).

Chile. En 2012, Cádiz, Villanueva, Echenique y Astorga publican “¿Profesores competentes o humanizadores?” en la revista *Educación y Educadores*. Allí, las autoras hacen un análisis etimológico de la palabra competencia para concluir que ser competente en términos generales es “ser adecuado y ser apto para una tarea, una función, un cargo o un puesto determinado en una institución”. Luego plantean que hay varios enfoques para comprender el concepto los cuales son: conductista, funcionalista, constructivista y holístico o integrado. Sin embargo, ampliando un poco más estos enfoques, surgen varias propuestas sobre la definición de competencia como la de Tejada (1999), para quien las competencias no deberían definirse en términos sólo de capacidades, puesto que las competencias no residen en las capacidades sino en la movilización de dichas capacidades. Pinto (1999) por su parte, destaca que las competencias están integradas por tres tipos de saberes: el conceptual asociado al saber, el procedimental relacionado con el saber hacer, y el actitudinal referido al ser.

Centrando la atención de las competencias en el ámbito educativo, los autores definen educación desde Altarejos y Naval (2000), quienes la definen como una “acción recíproca de ayuda al perfeccionamiento humano, ordenada intencionalmente a la razón y dirigida desde ella, en cuanto promueve la formación de hábitos éticamente buenos” (p. 34). De lo anterior se desprende que la educación es una acción en cuanto su efecto es perfectivo e inmanente y no un mero producto externo; es recíproca, porque implica tanto al educador como al educando en una comunicación de algo (un saber objetivo), a alguien (una persona a quien el profesor debe enseñar formativamente persuadiéndolo, con su arte, de querer aprender); es de ayuda, porque busca promover el crecimiento del educando de acuerdo con los requerimientos propios de su

naturaleza, sin suplirlo en cuanto a lo que debe hacer y aprender; y finalmente, se busca perfeccionar las facultades propiamente humanas, apuntando al conocimiento cada vez más acabado de la realidad de modo que este propicie un nuevo modo de ver la vida que permita querer libremente el bien que encierra la verdad, para actuar en consecuencia.

De este modo, un profesor competente desde un enfoque humanizador debe promover y fortalecer las actuaciones y transformaciones positivas en el alumno, de acuerdo con un bien que le conviene a la persona como tal. Lo señalado debe tener el acento en que:

La fidelidad a la estructura original propia del hombre constituye la condición básica de toda educación. Entendiendo que la esencia del hombre es ser persona, el ideal y el fin de la educación será que el hombre vaya siendo una persona cada vez más perfecta en cuanto tal. (Galino, citado en García Hoz *et al.*, 1991, p. 49, citado en Cádiz, Villanueva, Echenique y Astorga, 2012, p. 542).

Con lo anterior se hace referencia a la dimensión del ser de las competencias docentes. Pero, entonces, ¿qué se entiende por “saber ser” en el ejercicio de la docencia?. Usualmente se alude a los valores para esta dimensión, pero no basta con esto. Los valores son principios que rigen el comportamiento de las personas y son subjetivos, lo cual quiere decir que no son buenos ni malos en sí mismos, tampoco perfeccionan a quien los posee, a diferencia de la virtud. Es decir, si las competencias docentes se quedan en el ámbito del ser sólo a nivel de valores, se está asignando un sello distintivo desde lo actitudinal hasta lo institucional.

En cambio, si se introduce la noción de virtud en la dimensión del ser del profesor competente, esta adquiere mayor connotación, ya que se operacionaliza a través de actitudes observables o conductas que serían el reflejo de ciertas cualidades humanas, las cuales se ejercitan en el trabajo profesional. Finalmente se concluye que un profesor es competente en la

medida que logra una adecuada relación, conjunción y coherencia entre lo que sabe, lo que hace y lo que es, desde una perspectiva virtuosamente humana.

España. En 2004, Merodio y Belver publican en la revista *Educación XXI* un artículo llamado “La Educación Artística y la formación del profesorado en secundaria”. El artículo aborda el tema de la formación del profesorado de Educación Artística en la enseñanza secundaria, centrándose en la reforma del curso de aptitud pedagógica (CAP), y con una propuesta para el título de especialización didáctica (TED) previsto en dicha reforma. A través de un rastreo histórico en la legislación española, los autores muestran la importancia de la instrucción didáctica y pedagógica en la formación inicial del profesorado de secundaria en Educación Artística. Este profesorado procede en su inmensa mayoría de las facultades de bellas artes, en cuyos planes de estudios se contempla, aunque en proporciones excesivamente desventajosas con respecto a otras materias, una formación en didáctica específica para aquellos alumnos que en el futuro quieran dedicarse a la docencia.

En todo este proceso, los cursos de formación del profesorado impartidos en los ICE (Instituto de ciencias de la educación) han estado presentes de una manera marginal. Los sucesivos planes de estudios de las facultades no pudieron contemplar una mayor coordinación con este tipo de estudios, que en la mayoría de los casos resultaban decepcionantes para los alumnos, cuando no una pérdida de tiempo y de dinero. Al ser también diferentes en las respectivas universidades, había alumnos que preferían cursarlos en otras, y en pocas semanas liquidaban un trámite que en sus centros de origen podían suponerles varios meses o cursos académicos. Todo ello debido, fundamentalmente, a la falta de motivación por estos cursos, su poca utilidad, la escasez de medios a disposición, la masificación, etc.

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación, recogía de

nuevo esta necesidad y la hacía suya, no sólo en la necesidad de potenciar y desarrollar la formación del profesorado, sino también especificando la necesidad del TED (título de especialización en didáctica) en su articulado. Así, en el artículo 58, vuelve a incidir en la necesidad de poseer este título para impartir la docencia en secundaria, en formación profesional de grado superior y en las enseñanzas de régimen especial, necesidad que se remarca en la disposición adicional duodécima, donde de nuevo se hace referencia a ellas.

Este Real Decreto suponía, a pesar de las críticas que pudo suscitar, la culminación de un período de precariedad y provisionalidad que duraba ya casi quince años. En todo este tiempo, los alumnos que se sentían atraídos por la carrera docente no encontraban más que un sucedáneo, hecho con más voluntad que medios, fuera de sus centros de estudios y con posterioridad a la finalización de la licenciatura. Durante todo este tiempo, la formación de los futuros docentes estuvo a cargo de los ICE y los contenidos que allí se impartían eran fundamentalmente de las áreas comunes, mientras a las específicas se les reservaba un papel mucho menor.

Por ello, una normativa así fue mayoritariamente bienvenida por todas las áreas específicas afectadas, y en especial aquellas, como la nuestra, que también tienen presencia en las facultades respectivas. Era una oportunidad para conseguir unificar por fin las enseñanzas, todavía minoritarias, con la formación didáctica integral de los alumnos. A raíz de este análisis, los autores entregaron una propuesta para la formación de profesores de Educación Artística en secundaria basada en los planteamientos del RD 118/2004 de 23 de enero, que desarrollaba el TED, para el área de Didáctica de la Expresión Plástica en las Facultades de Bellas Artes.

En el mismo año, 2004, Ortiz realiza una investigación llamada “Situación actual de la educación musical y artística en la formación del profesorado de la UPNA” publicada a través de un artículo en la Revista de Psicodidáctica de la Universidad del País Vasco. Este trabajo tuvo

como finalidad indagar en los modos en que se configuran los estudios de educación musical y artística en las diversas especialidades de magisterio en la Universidad Pública de Navarra, partiendo de la idea de que los estudiantes de magisterio en general reciben una educación fragmentaria, técnica y unilateral de los lenguajes artísticos, persistiendo una poderosa influencia etnocéntrica en la delimitación de los contenidos y valores del currículo.

El autor comienza analizando la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español (LOGSE), haciendo referencia a una reforma gestada en 1990, que atañe a todo el sistema educativo y que hace referencia a un enfoque global e integrador, que en la profesión de la enseñanza se considera relevante y que los alumnos que se preparan para ser futuros profesores deben dominar en el período de formación. Explícitamente, en el área de Educación Artística, una de las cinco áreas obligatorias en la primaria, la ley manifiesta que las disciplinas que la conforman (música, plástica y dramatización) deben quedar englobadas en una sola área, argumentando como principal razón curricular que en esta etapa la educación ha de ser predominantemente globalizada.

En cuanto a los objetivos generales, descritos en forma de capacidades por desarrollar, la ley mantiene su planteamiento globalizador del área haciendo referencia en la mayoría de los enunciados a los tres ámbitos de la Educación Artística antes mencionados. La ley precisa que la educación primaria debe ser impartida por maestros que tengan competencia en todas las áreas de este nivel. Sin embargo, el autor, detallando cuidadosamente lo antes mencionado, revela una clara imprecisión, porque en realidad el maestro de Educación Artística no existe, ya que no hay algún título universitario que así lo determine; lo que hay son titulaciones de docentes especialistas en alguna disciplina de las pertenecientes al área. De lo anterior, el autor se cuestiona por qué, si legalmente está constituida el área de Educación Artística, ¿no existe el

maestro correspondiente?, ¿se podrá dar el enfoque globalizador que propugna la ley si no existe el maestro correspondiente? ¿Tendrán competencia los maestros que se forman en la UPNA para impartir el área de Educación Artística? ¿Por qué no se incluye la dramatización en los planes de estudio que ofrece la UPNA?.

Cerrando el artículo, el autor afirma que es evidente una tensión entre lo que dictamina la ley y lo que pasa en las universidades, específicamente la UPNA, ya que evidencia la inexistencia de una realidad global e interdisciplinar en las asignaturas artísticas que se encuentran en los currículos de las diversas especialidades que ofrece la universidad.

En el año 2006, Ortiz y Txakertegi en la revista *Educación y Educadores*, publicaron el artículo “Formación de profesores para la enseñanza musical y artística: un estudio comparado”⁸. El plan de trabajo consistió en analizar, contrastar y comparar las leyes, los currículos, las programaciones y el punto de vista de los sujetos activos de la enseñanza-aprendizaje de las materias artísticas en educación, es decir, los propios alumnos y los profesores de las dos universidades.

Inicialmente, los autores realizaron un rastreo dentro del marco legal teniendo en cuenta en España la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre, el Real Decreto 1330/1991, del 6 de septiembre, y en el caso de Colombia, la Ley General de educación: Ley 115 del 8 de febrero de 1994; el actual Estatuto de Profesionalización Docente: Decreto 1278, del 19 de junio de 2002), para intentar responder según la ley quién es el docente de arte en la escuela, quién está facultado para hacerlo, qué tipo de conocimientos debe, en teoría, tener confrontado el currículo de los programas de pregrado en educación: Licenciatura en Educación Artística y Licenciatura

⁸ El artículo es producto de producto de la tesis doctoral *La educación musical y artística en la formación del profesorado: Estudio comparativo entre la Universidad Pública de Navarra (España) y la Universidad de Pamplona (Colombia)* (Ortiz y Txakertegi, 2006).

en Pedagogía Infantil; y los programas profesionales en artes —música y plástica— que ofrece la Universidad de Pamplona (Colombia).

Mediante la entrevista como medio de recolección de información, se realizó una triangulación de los datos obtenidos en las leyes, los planes de estudios y los agentes educativos (estudiantes, profesores). Es importante decir que en el análisis curricular se muestra con porcentajes la pertinencia pedagógica existente en los dos programas y lo compara con la parte artística evidenciando un desbalance significativo en ambas. Es primordial señalar que la ley habla de la integralidad ideal que debería haber dentro del área.

Teniendo en cuenta que el principal interés de los análisis comparativos consiste en la identificación de tendencias comunes —convergencias y divergencias— dentro del marco de la diversidad, así como la reflexión y el aprendizaje mutuo como medios de mejora, se concluye que la educación musical y artística, en la actualidad, se incluye en gran parte de los sistemas educativos del mundo, realidad que promueve la búsqueda de alternativas para asegurar la formación y cualificación de los docentes que tienen a su cargo la orientación de estas asignaturas; sin embargo, las asignaturas musicales y artísticas siguen estando infravaloradas en las instituciones de educación superior, y en especial en los planes de estudio de la formación del profesorado de educación infantil.

En esta línea de ideas, rastreando la información en otros ámbitos, se encontró el documento “Educación Artística y cultural en el contexto escolar en Europa”, una publicación del 2009 por la Agencia Ejecutiva en el ámbito educativo, audiovisual y cultural (Eurydice). Aunque en dicho documento se especifica el estado de la cuestión de la Educación Artística en la comunidad europea, se enfatizó en el capítulo 5 del documento, titulado “La formación del profesorado de materias artísticas”. En él se describe y se compara de forma breve el grado de

especialización y la formación del profesorado de materias artísticas en Europa. El primer apartado muestra las similitudes y diferencias en el empleo de profesores generalistas o especialistas como docentes de materias artísticas en la educación general obligatoria. Según sus definiciones, los *profesores generalistas* están cualificados para enseñar todas (o casi todas) las materias o las áreas del currículo y recibe normalmente formación en materias artísticas como parte de su formación profesional como docentes; los *profesores semiespecialistas* están cualificados para enseñar un cierto número de materias (al menos tres, pero no más de cinco); y los *profesores especialistas* están cualificados para enseñar una o, a lo sumo, dos materias. En todos los modelos de formación del profesorado de materias artísticas se exige normalmente demostrar la competencia en una materia artística específica.

Centrándonos en el profesor especialista, cabe decir que en la mayoría de los países, para ser *profesor especialista* de materias artísticas, hay que estar en posesión de un título de grado o de máster en una materia artística (artes visuales, música, etc.), además de completar un periodo de formación profesional en docencia. Por ejemplo, en Austria, los *profesores especialistas* de materias artísticas que enseñan en centros de secundaria de tipo académico y los que lo hacen en centros de secundaria generales reciben diferente formación. Los profesores especialistas que enseñan en centros de secundaria de tipo académico suelen formarse en la universidad siguiendo el modelo consecutivo, mientras que los profesores que enseñan en centros de secundaria generales adquieren su formación en centros de formación del profesorado en los que se presta más atención a la pedagogía y menos a las competencias artísticas.

El documento aclara que la formación del profesorado de materias artísticas, igual que la de los demás docentes, puede dividirse en dos fases: la formación inicial (la que se adquiere para convertirse en docente) y la formación continua. Durante la fase inicial, los futuros profesores de

materias artísticas reciben formación en distintas materias artísticas o, en el caso de los profesores especialistas, reciben formación y cualificación en una o dos áreas temáticas específicas. Además, en la mayoría de los casos los futuros profesores de materias artísticas reciben también formación profesional como docentes.

En conclusión, los profesores de materias artísticas, tanto generalistas como especialistas, deben adquirir competencias profesionales didácticas en las materias artísticas que impartirán. Así, en la gran mayoría de los países los profesores especialistas de materias artísticas, incluso aunque su formación principal sea como artistas (profesionales) según el modelo consecutivo, también deben recibir una cierta formación profesional como docentes. Esto significa que, para poder enseñar en los centros públicos generales (y no sólo en actividades extracurriculares, en las que pueden participar artistas profesionales en varios países, como Grecia, Italia, Finlandia, Eslovaquia y Eslovenia), los artistas profesionales deben completar una formación profesional de naturaleza didáctica.

En esta misma línea conceptual, en el año 2011, Giráldez y Malbrán, en la publicación de *Educación Artística, cultura y ciudadanía: De la teoría a la práctica*, un compendio de experiencias sobre Educación Artística en el ámbito latinoamericano, escribieron un capítulo llamado “Generalistas, especialistas y artistas: algunas ideas sobre el perfil de los educadores”. En él, las autoras se preguntaban: ¿quién debería enseñar artes en las escuelas?, ¿cuál, si es que existe la posibilidad de definirlo, es el papel de los profesionales que enseñan artes en contextos escolares?, ¿qué competencias necesita cada uno de estos profesionales para desempeñar su trabajo de manera eficaz?. Y determinaron que, ya sea desde una perspectiva teórica o práctica, las respuestas a estos interrogantes han sido diversas, y la definición de los perfiles profesionales sigue siendo un tema de debate en el ámbito de la Educación Artística.

Desde una mirada a la situación en los distintos países de Iberoamérica, las autoras ponen en evidencia una amplia variedad de modelos, en los que conviven profesores y profesoras generalistas con especialistas en arte, artistas e incluso miembros de la comunidad. Cada uno de ellos, como se señala en la Hoja de ruta para la Educación Artística (UNESCO, 2006, citado en Giráldez y Malbrán, 2011), cuenta generalmente con experiencias y perspectivas muy distintas respecto a los procesos y prácticas educativas y culturales y, al mismo tiempo, con fortalezas y debilidades que deben ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar programas de formación relevantes y eficaces. Como se afirma en el citado documento, “para una Educación Artística de alta calidad es necesario contar con profesores de arte y de asignaturas generales [y artistas] altamente capacitados” (Giráldez y Malbrán, 2011, p. 6). Pero, ¿qué se entiende por “altamente capacitados”? O dicho de otro modo, ¿qué competencias pueden considerarse imprescindibles para cualquier profesional dedicado a la Educación Artística en contextos escolares?, ¿quiénes están mejor preparados para ofrecer una Educación Artística de calidad?, ¿los docentes generalistas, que cuentan con una mayor formación pedagógica?, ¿los especialistas, a quienes se presupone un equilibrio entre sus conocimientos artísticos y pedagógicos?, ¿los artistas, por ser quienes están en contacto directo con la práctica?. Las autoras explican que encomendar la Educación Artística a profesores generalistas es la situación más habitual en la etapa de educación inicial y más o menos frecuente en educación básica. Esta realidad cuenta con defensores y detractores. Hay quienes afirman que, con una preparación adecuada, cualquier docente puede desarrollar convenientemente un programa de Educación Artística en la escuela, mientras que otros piensan que sólo los especialistas están capacitados para hacerlo. En principio, ellas coinciden con Pimentel, Coutinho y Guimarães (2009), en la idea de que “el arte, como área de conocimiento, puede ser enseñado y aprendido” (p. 115). Negar esta posibilidad, y

pensar que sólo los artistas pueden enseñar en la escuela, equivaldría a decir que para enseñar lenguas, matemáticas o ciencias, un maestro debería ser, entonces, filólogo, matemático o científico.

Como conclusión de este artículo, tanto en el caso de los generalistas, como en el de los especialistas, es necesario contar con programas adecuados y con una combinación equilibrada entre teoría y práctica artística y pedagógica, de modo que lleguen a adquirirse aquellas competencias profesionales necesarias para enseñar artes en distintos contextos educativos, y aunque la pregunta: *¿Quiénes están mejor preparados para ofrecer una Educación Artística de calidad?* no se responde en el texto, sí se deja claro que cada perfil —generalista, especialista o artista— tiene fortalezas y debilidades, ya sea desde el ámbito artístico o el pedagógico. Cabe anotar que las autoras hablan de la capacitación que debe tener el profesional dedicado a la Educación Artística desde las competencias, ya sea como área integrada o como asignaturas específicas.

En el año 2013, Urpi y París, publicaron el artículo “Formación de maestros en Educación Artística y formación artística de maestros. Los patrimonios migratorios en la enseñanza obligatoria”, en la revista de investigación *EARI Educación Artística*. En el trabajo, las autoras tienen como principal referencia las dos conferencias mundiales sobre Educación Artística, la primera celebrada en 2006 en Lisboa, donde se estableció una hoja de ruta para la Educación Artística; y la segunda, celebrada en Seúl en 2010, donde se evaluaron las directrices anteriores y se fomentó su cumplimiento mediante la elaboración de estrategias, la colaboración de los distintos estamentos interesados, etc. Las autoras centran su atención en cómo se debe dar la formación creativa en la Educación Artística de maestros para poder tener formadores creativos en las escuelas, capaces de fomentar “la creatividad, la sensibilización sobre el

patrimonio y la diversidad cultural, y el desarrollo de la expresión individual” (Eurydice, 2009, citado en Urpí y Costa, 2013, p. 308).

Siguiendo con la intención de ahondar en este tema a partir de las orientaciones de la UNESCO en sus conferencias sobre Educación Artística y ver su repercusión en los planes de estudio en la formación actual de maestros y en la definición de nuevas competencias específicas y transversales, las autoras desarrollaron su análisis en torno a los tres pilares que se recogen en el nuevo concepto de Educación Artística: creatividad, patrimonio y sociedad, puestos en relación con las competencias del maestro generalista, tanto de la etapa infantil como de la etapa de primaria.

1) Creatividad: A partir de aquellas competencias que hacen referencia a la creatividad, las autoras extraen en primer lugar la idea de que al maestro no sólo le corresponde conocer el currículo escolar en sus aspectos plástico, musical, audiovisual, corporal; sino también adquirir los recursos pedagógicos necesarios para “promover la sensibilidad relativa a la expresión y a la creación artística” (UCV, 2010, citado en Urpí y Costa, 2013, p. 309). En consonancia con las directrices internacionales, ellas piensan que esta sensibilidad puede aplicarse a todos los ámbitos curriculares del conocimiento. Por este motivo, es necesario en primer lugar que el maestro comprenda los principios pedagógicos que contribuyen a la formación cultural de la persona desde las artes y, en general, a su formación estética (Fleming, 2012, citado en Urpí y Costa, 2013, p. 309).

Desde dichos principios y recursos educativos, se rescata la idea de la actuación creativa del propio maestro, que parte de entender la educación como un arte. Desde esta ya clásica concepción, el plan de estudios del magisterio debe ampliar la Educación Artística hacia esta visión creativa de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que el perfil profesional

incluya la formación de una actitud atenta y sensible a la diversidad de realidades en el aula, creativa en la calidad de su respuesta, consciente de los valores que transmite con su estilo propio y su manera de actuar.

Con todo, cabe advertir que se trata de una formación personal que no es completa si no se revierte también en la sociedad, tal como argumentan los últimos documentos internacionales estudiados. En definitiva, afirman que la formación cultural de los maestros y, en definitiva, también de sus futuros alumnos, tiene dos vertientes complementarias: la personal y la social.

2) Salvaguarda del patrimonio cultural: La formación del maestro debe incluir “los recursos necesarios para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades artísticas”. Desde las escuelas, cabe iniciar al alumnado en una educación patrimonial que pueda tener continuidad fuera del aula, del horario escolar y de la edad de escolarización en general. En este sentido, el maestro requiere una formación específica sobre educación patrimonial, sobre los recursos y el servicio que las instituciones que velan por el patrimonio ponen a disposición de las escuelas, de los ciudadanos. También conviene que desarrollen actitudes de colaboración y participación en trabajos coordinados con los equipos de educadores que trabajan en las instituciones culturales (museos, bibliotecas, auditorios, etc.).

3) Responsabilidad social: En este aspecto, es una competencia específica del maestro “comprender los principios que contribuyen a la formación social desde las artes”. El reconocimiento del arte como la expresión cultural de una comunidad, un pueblo, una tradición facilita la apertura a la diversidad y a la multiculturalidad. En este sentido, la formación del maestro en Educación Artística capacita para afinar la sensibilidad del educador hacia la diversidad de necesidades del alumnado con el que se encontrará durante su ejercicio profesional, grupos cada día más multiculturales, con los que deberá saber aplicar estrategias

pedagógicas que favorezcan la interculturalidad.

Las autoras cierran diciendo que la formación de futuros maestros en Educación Artística no puede desvincularse de este concepto de patrimonio migratorio, puesto que en él está su propia realización, de manera que en sus competencias deben incluirse objetivos que faciliten su formación a través del arte, fomentando la creatividad personal, la conservación del patrimonio cultural y, como consecuencia, la responsabilidad social y medioambiental. De ahí, que mediante proyectos concretos en Educación Artística se facilite la formación artística de maestros. Esta se muestra entonces como decisiva para mostrar y experimentar mediante el trabajo de las competencias pertinentes cómo fomentar el desarrollo de la creatividad, la salvaguarda del patrimonio y la responsabilidad social.

En el año 2014, Giráldez y Palacios publicaron para la OEI el informe *Educación Artística en Iberoamérica: educación primaria*. Centraremos la atención en uno de los objetivos específicos de dicha investigación: Definir el perfil del docente que imparte la Educación Artística, considerando su formación inicial y continua.

Los autores comienzan su informe diciendo que en prácticamente todos los países iberoamericanos, la Educación Artística en primaria es un área integrada de la que forman parte algunas o todas las formas de expresión que se mencionan a continuación: plástica, música, expresión corporal, danza, teatro. Sin embargo, algunos lenguajes (especialmente las artes visuales o plásticas y la música) tienen prioridad sobre los otros. También afirman que a pesar de que la Educación Artística conforma un área integrada, prácticamente en ningún país se imparte como tal. Esto se debe fundamentalmente a la formación del profesorado a cargo. Cuando las escuelas cuentan con profesores especialistas, éstos suelen dedicarse a una de las formas de expresión antes mencionadas. En el caso de que no los haya (situación frecuente en la mayoría

de los países, como se comprobó en la investigación), los profesores generalistas son los encargados del área, generalmente sin contar con ningún apoyo. Los autores señalan que son excepción los países que cuentan con una especialización de Educación Artística dentro de las carreras de formación inicial del profesorado y, dada su complejidad y especificidad, dejan para otra investigación estos planes de formación.

Cabe aclarar que este estudio no pretende estudiar los sistemas de formación inicial y permanente del profesorado en los distintos países, aunque sí se interesa por la formación artística de los docentes. En la inmensa mayoría de los países, los maestros generalistas son los encargados de impartir el área de Educación Artística en primaria, excepción hecha para los centros privados, que suelen contratar a profesores especialistas para las materias artísticas y, en el caso de las escuelas públicas, para la materia de música, que suele ser impartida principalmente por profesores especialistas. Ese último caso se da, por ejemplo, en España, que en la escuela primaria cuenta en su plantilla con docentes especialistas en música, mientras que la plástica corre a cargo del maestro de aula. Esto es lo que aparentemente se intenta hacer en Brasil, con la reciente aprobación de una propuesta específica que contempla la contratación de maestros de música. Salvo estas excepciones, el cuerpo de docentes generalistas está conformado por maestros y maestras que no han recibido la formación inicial adecuada (y en la mayoría de los casos no han recibido ninguna formación inicial en artes).

Los autores destacan que, por la importancia que adquiere en una situación en la que la mayoría de los docentes que imparten artes son generalistas, el hecho de que un elevado número de respuestas apunten a la necesidad de aprender a “enseñar artes en la escuela sin tener formación específica” (Giráldez y Palacio, 2014, p. 29) es, sin duda, un problema importante al que todavía no se ha dado respuesta. Algunos argumentan que del mismo modo que un profesor

generalista enseña matemáticas o lenguas sin ser matemático o lingüista, podría enseñar artes sin ser artista y esto, evidentemente, puede ser así, pero sólo con la condición de que se les proporcione una formación inicial y permanente adecuada. Muchos profesores generalistas debido a su escasa formación artística recurren a los libros de texto. Esto ha hecho que la creación de libros escolares sobre la Educación Artística sea una necesidad apremiante para la enseñanza de la Educación Artística escolar e invita a formular la pregunta de si el uso de libros de texto en el área podía ser la opción elegida por los docentes generalistas para mejorar su práctica.

Debido a que la Educación Artística es un área integrada en los currículos, sería deseable que los docentes recibieran una formación acorde a lo que luego van a tener que enseñar, integrada por dos o más lenguajes y basada en el desarrollo de proyectos artísticos interdisciplinarios. Desde la OEI, y a través del curso de Especialista en Educación Artística, cultura y ciudadanía, los autores han podido comprobar, desde el año 2011, cómo es posible transformar los enfoques y las actividades artísticas de los centros educativos promoviendo una formación integral y globalizada. De hecho, en este programa todos los docentes, independientemente de su formación inicial, deben adquirir conocimientos en artes visuales, música, artes escénicas y audiovisuales, facilitando así la elaboración de proyectos integrados, tal como los que se promueven en los currículos en los que la artística es un área conformada por distintos lenguajes o disciplinas.

A manera de cierre del ámbito internacional, se puede ver que se tiene una clara preocupación por la formación docente en artes cualquiera sea su perfil (generalista, especialista o artista), los saberes artísticos y pedagógicos siguiendo las estipulaciones generadas por la UNESCO en el 2006 y 2010, las metodologías de enseñanza y la integración de estos saberes

con la cultura. Si bien la Educación Artística —ya sea como área integrada o como asignaturas específicas— forma parte del currículo de la mayoría de los países iberoamericanos, pensar en una formación artística de calidad para todos los estudiantes es todavía una utopía. Teniendo en cuenta lo anterior, es realmente importante fortalecer debilidades evidenciadas a través del rastreo realizado, como por ejemplo, la implementación de espacios que fomenten la investigación, encuentros académicos que generen debate entre todos los componentes del sistema de formación de docentes: El gobierno a través de sus funcionarios relacionados con el campo de la educación, los sujetos de enseñanza en formación y la planta docente de las facultades para que se aúnen esfuerzos para mejorar el campo de conocimiento que los convoca a todos: la Educación Artística.

Estudios en el ámbito nacional. En el país, se rastrearon alrededor de veinte investigaciones relacionadas con esta problemática. Sin embargo, seis de ellas las podemos mencionar y resaltar por las conexiones que se pueden establecer.

En el año 2008, Merchán, Castaño y Carrillo, de la Universidad Pedagógica Nacional, escribieron el artículo “Implicaciones del carácter cognitivo del arte en Educación Artística musical, visual y escénica” en la revista (*Pensamiento, Palabra*) y *Obra*, producto del proyecto de investigación financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional —CIUP— en la convocatoria interna para proyectos de investigación en Educación y Pedagógica del año 2007. Las autoras comienzan nombrando la Educación Artística como categoría incluyente refiriéndose a las artes, en cuanto disciplinas que comparten una naturaleza común, sin desconocer, que su objeto de trabajo y de estudio varía. En el caso de este trabajo las autoras hacen alusión a las artes que soportan dos de las licenciaturas de la Universidad Pedagógica de Colombia: artes escénicas y artes visuales.

Más adelante, determinan como principio estructurador de su problema de investigación, el que las *acciones* que es posible realizar con el arte, son las mismas que pueden tornarse objeto de la Educación Artística escénica, musical y visual (licenciaturas actuales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional), en el sentido de pensar que lo que se hace con el arte —procesos de pensamiento— debe ser comprendido en términos de procesos de enseñanza- aprendizaje (Educación Artística). A esto llaman las autoras implicaciones del carácter cognitivo del arte en la Educación Artística: Lo que involucra observar las acciones del arte o con el arte desde la Educación Artística pensada para niños y jóvenes a partir de las disciplinas.

Las *acciones* básicas a las que se refieren son: La creación de artefactos u obras, la comprensión socio-cultural de las creaciones artísticas y su apreciación estética. Estas acciones o ejes disciplinares, como los llamó E. Eisner, requieren en primera instancia ser vistos y analizados efectivamente como procesos cognitivos; en segundo lugar, suponer que esos procesos cognitivos requieren de una racionalidad pedagógica que los forme y, en tercer lugar, dimensionar esta formación en la educación básica y media (siendo esta la población a quien va dirigida la formación pedagógica de nuestros licenciados).

Pensar en educar en el arte desde una perspectiva cognitiva, para una facultad cuyo objetivo es la formación de maestros, requiere pensar las implicaciones en doble vía, cómo formar a los formadores en esta perspectiva y cómo van a formar los futuros educadores en los distintos niveles educativos. Las implicaciones se manifiestan en estas tres acciones gruesas, que si bien se presentan aquí separadas, con fines analíticos, en la práctica se interrelacionan de manera orgánica.

En conclusión, la pregunta general que guía este estudio es: En los niveles de educación

básica y media, ¿cuáles son las implicaciones del carácter cognitivo de las artes en la Educación Artística escénica, musical y visual?. Para lograr llegar a algunas afirmaciones se requiere englobar en términos pedagógicos lo que las autoras han llamado Educación Artística: didáctica, currículo, evaluación de los aprendizajes, formación de docentes; es decir, las implicaciones deben aterrizar en universos discursivos del ámbito pedagógico. Igualmente, es preciso conceptualizar una definición de arte que permita efectivamente derivar en formas de enseñar y aprender arte que contemplen esta perspectiva y que permitan ver cómo el aprendizaje de diferentes saberes desarrolla procesos cognitivos que provienen de los desplazamientos que los sujetos hacen a partir de la acumulación y experimentación con el conocimiento y de la confrontación de estos, en un contexto cultural, social, político, etc., que va determinando paulatinamente a los sujetos de aprendizaje, modificando y regulando sus lecturas de mundo.

En el año 2009, el profesor Alfonso, también de la Universidad Pedagógica Nacional, escribió “Complejidades en la investigación de la transformación del saber artístico en saber escolar”, artículo publicado en la revista *Pensamiento, Palabra y Obra*. El autor parte de las preguntas: ¿Cuáles son los paradigmas de formación?; ¿qué premisas los sustentan?; ¿en qué marcos de referencia se sitúan los programas de formación de educadores?; ¿qué peculiaridades los diferencian de un proyecto de formación de actores?; ¿qué concepciones de formación, escuela, arte (teatro) y saber didáctico circulan?. A continuación, afirma la existencia de un tipo específico de saber que le es particular a la profesión docente y considera que es necesario caracterizarlo y esclarecerlo para comprender los obstáculos en su aplicación y las dinámicas de su transposición en la escuela.

Define en un comienzo el conocimiento profesional del profesor como “el conjunto de conocimientos que los enseñantes usan en su práctica pedagógica” (Bromme, 1988, p. 19, citado

en Alfonso, 2009, p. 111), a partir de trabajos sobre el tema elaborados en Francia, Estados Unidos y España especialmente en los años 1970, afirmando que éste incluye un tipo de conocimiento didáctico y teórico junto con él, lo cual vincula el saber y la actividad del profesor (como *práctico reflexivo*) con las *creencias, el saber experiencial* (Porlán, 1998, citado en Alfonso, 2009) y las *concepciones del profesor*, tanto de su oficio como de la materia que enseña.

También, Alfonso cita a Porlán, (1998), quien al hacer referencia al conocimiento del profesor, lo subdivide en profesional dominante y en profesional deseable; enmarcándolos en una innovadora categoría de análisis llamada *hipótesis de progresión*, mediante la cual se plantea la existencia de dos niveles: uno inicial o mayoritario y uno de referencia o deseable. Esta propuesta, promovida en múltiples trabajos del grupo de investigación, se despliega a partir de la existencia de cuatro componentes (el conocimiento académico, las teorías implícitas, las creencias y experiencias y las rutinas) que se articulan mediante un *saber metadisciplinar*. Cabe tener en cuenta, que Porlán insiste en que en la formación universitaria se construye con lo que él llama el modelo didáctico dominante, caracterizado por ser fraccionado (sin visión de conjunto, desintegrado); enciclopédico (se enseñan datos y definiciones); descontextualizado (“se ocultan condiciones científicas sociales, históricas e ideológicas en las que el conocimiento se construye”) y absolutista (la ciencia como conocimiento verdadero) (Porlán, 2003, p. 24, citado en Alfonso, 2009, p. 111). A partir de esto el autor del artículo se pregunta: ¿Ocurre lo mismo en la formación del profesor de artes?.

Para responder dicha pregunta, el autor parte de que complejidad del conocimiento del profesor exige la definición de categorías de análisis del mismo. En esa ruta, Shulman (citado en Alfonso, 2009) se interesa tanto por los contenidos como por su transferibilidad con el fin de que

los estudiantes los aprendan (el conocimiento didáctico del contenido). Por ello, la enseñanza es uno de los puntos nodales, ya que en su realización se escenifican los saberes preconstruidos en el profesor en virtud de su formación, su sistema de creencias, rutinas y demás; de ahí salen una serie de constructos epistemológicos (los construidos por el profesor). Este otro saber es más global, integrador y sintético.

Por esta razón, la enseñanza se determina no sólo por la especificidad de los contenidos por enseñar, sino por los mecanismos propios para hacerlos comprensibles. Estos mecanismos obedecen a un *modelo didáctico personal* que en la mayoría de los casos dificulta la evolución del conocimiento profesional del docente. El conocimiento del profesor no sólo está limitado a los saberes disciplinares, científicos, artísticos o estéticos y educativos (los cuales no se pueden separar), sino también a los producidos en la práctica educativa: El saber experiencial que a su vez demanda desarrollos conceptuales, circunscripciones epistemológicas, soportes investigativos.

A manera de cierre, el autor afirma que no parece tan obvio señalar que, saber no es sinónimo de saber enseñar, pues esta realización no implica sólo llevar a la práctica una teoría; es llevar a la práctica una práctica: una actividad educativa o didácticamente intencionada. Saber enseñar en la acción, supone integrar un conjunto de saberes. Es apenas obvio que la formación del profesor exige una serie de dominios entre los que se destacan saberes específicos disciplinares y pedagógicos —más que su dominio particular, la superación de la disyunción entre teoría y práctica—, un saber curricular (criterios para seleccionar, segmentar y programar contenidos), conocimiento del contexto y de estrategias para hacer frente a los múltiples problemas socioculturales, comportamentales, actitudinales y cognoscitivos de los alumnos, conocimientos de didáctica, gestión y evaluación; todos ellos relacionados con el carácter

abierto, polifacético y dinámico de la Educación Artística, para responder creativamente ante la inmediatez (Gimeno Sacristán, 1993, citado en Alfonso, 2009), la multiplicidad de frentes y tareas, en procura de flexibilizar lo aprendido para situarlo contextualmente y posicionarlo creativamente ante la complejidad, la indeterminación y lo incierto de la actividad pedagógica.

Lo anterior determinará una concepción del arte como saber que enseña y que se aprende para ser enseñado, una concepción del arte y la Educación Artística a distancia del arte como quedó “*manifiesto*”, porque se sabe que el arte se aloja en la escuela pero aún no la habita. Por ello abordar el sistema didáctico que se despliega en la Educación Artística, en las interacciones objetos-docente-discente, en los medios y en las situaciones, posibilitará una delimitación de los múltiples objetos presentes en la enseñanza.

Ahora bien, Merchán (2010) de la Universidad Pedagógica Nacional, publicó el artículo “Implicaciones del carácter cognitivo del arte en la Educación Artística escénica. Algunos aportes para el docente en artes escénicas a nivel escolar”, en la revista *Pensamiento, Palabra y Obra*. El objetivo de este artículo fue presentar, desde la lectura de Arthur Efland en su texto *Arte y cognición*, aquellos enunciados que aportan a la construcción de formadores en Educación Artística en artes escénicas. Este análisis básicamente documental intenta visualizar el carácter cognitivo en el acercamiento con el arte: Las resonancias que tiene al momento de pensar los roles de la Educación Artística escénica en la escolaridad básica y media, así como en la formación de formadores en este campo (licenciados en artes escénicas).

La problemática que plantea la autora frente a la formación de formadores en artes escénicas para la escuela es, justamente, la tensión que genera el necesario desplazamiento de los objetivos y medios que se han venido trabajando para el teatro a los objetivos de la escuela obligatoria: Se puede formular este cambio como el paso de la educación al teatro, hacia la

educación a través/a partir del teatro. Indagar sobre las implicaciones del carácter cognitivo de la Educación Artística escénica a partir de los avances que se presentan en este trabajo coloca el foco de las posibles transformaciones en la formación del docente.

La autora afirma que desde la formación profesional como docente, así como desde la experticia de los procesos del artista, se hace viable el redefinir el lugar de las artes —en este caso, las artes escénicas— en la escuela y aportar a la formación de sujetos, es decir, pensar en educar en el arte desde una perspectiva cognitiva, para una facultad cuyo objetivo es la formación de maestros requiere pensar las implicaciones en dos niveles que son: 1) cómo formar a los formadores en esta perspectiva, y 2) cómo van a formar los futuros educadores en los niveles educativos antes señalados. Estas pistas aún necesitan de marcos de referencia más amplios para su emplazamiento, que debe ser trabajado a partir de un objetivo de desarrollo y apuntará la definición de procesos al interior del aula que exigen sus propias opciones de estudio. Para ello, es necesario que los programas de Educación Artística logren fundamentar y dirigir los esfuerzos formativos hacia la construcción del docente mediador de procesos de desarrollo y no desde la construcción del artista.

En las conclusiones, la autora deja abierta la necesidad de redefinir los ejes conceptuales para formar formadores en artes escénicas articulando los saberes disciplinares específicos de las artes escénicas con las necesidades propias del proyecto escolar, en particular aquellas ligadas al desarrollo social e individual de la persona en el marco de la escuela básica y media.

En 2010, Barco de la Universidad Uniminuto, publicó en la revista *Pensamiento, Palabra y Obra*, un artículo llamado “La disciplina artística como eje esencial de los programas de formación a formadores en artes y Educación Artística”. En él, la autora plantea como objetivos principales identificar los elementos comunes al arte y a la Educación Artística por su naturaleza

afin, y diferenciar en uno y en otra aquellos que les son propios. Estos objetivos surgen de la pregunta por la disciplina artística como eje de formación para formadores en artes y Educación Artística, un asunto aparentemente homogéneo, por cuanto se plantea un propósito común: El reto de la formación profesional en un campo del saber que tiene como objeto de estudio las relaciones entre el arte y la pedagogía y, como tal, requiere de un currículo estructurado, integral e interdisciplinario que logre poner en diálogo esta relación. Pese a ello, la autora encuentra que la pregunta contiene también algunas tensiones, contradicciones, imaginarios y prácticas que se han hecho costumbre sin dar lugar a su reflexión y que, por lo mismo, conviene señalar.

En primera instancia la autora señala la distinción entre dos ámbitos de formación: *el profesional en artes y el de licenciado en Educación Artística*, toda vez que es común encontrar indiferenciadamente estos dos perfiles en el ejercicio de la enseñanza escolar. Si bien para ambos profesionales, tanto el artista como el docente de arte, se plantea el problema de la expresión como propósito común, al primero le corresponde formarse para responder al rol de *productor* de una expresión artística depurada y significativa; mientras que para este último, su razón es la de *formador*, en la medida en que ha de ocuparse de la enseñanza del arte para potenciar procesos de desarrollo artístico y estético en niños, jóvenes y comunidades, ya sea en contextos de educación formal, no formal o informal.

Pese a que estas diferencias en el enfoque de la profesión parecieran obvias, la ambigüedad tiene lugar porque en el campo del desempeño profesional, ambos roles, el de artista y el de educador de arte, se traslapan con frecuencia; es el caso de un artista cuando decide, adicionalmente a su trabajo creador, asumirse como docente para enseñar artes o, de manera contraria, cuando un docente de artes aspira a desarrollarse paralelamente como artista profesional y logra alternar la pedagogía con la experiencia creadora, en el propósito de

consolidar una obra que pueda ofrecer credibilidad. Otro aspecto que debe considerarse para justificar esta circunstancia, podría relacionarse con que la Educación Artística como disciplina estructurada del currículo escolar es un *área relativamente reciente y escasamente comprendida*; a ello se debe la precariedad en la formación de docentes especialistas. Con respecto a la formación en artes, salvo los cursos libres de extensión, cuyo propósito es ofrecer espacios para el esparcimiento o, en el mejor de los casos, para el afianzamiento del oficio artístico, los currículos para la formación de profesionales en las artes conciben este campo de saber como una disciplina.

Al entender el área artística como un campo estructurado de conocimiento, esta formación ha de responder tanto a problemas de naturaleza técnico-procedimental, como también a asuntos relacionados con la fundamentación conceptual de orden formal, histórica, estética y crítica, además de los diálogos con estudios de la cultura provenientes de disciplinas relacionadas como: filosofía, antropología, sociología, psicología y semiología, entre otras. Un escenario un tanto diferente, se presenta para la formación del profesional licenciado en Educación Artística. Al situarnos en su perfil como pedagogo, tendremos que entender la expresión artística como una posibilidad de formación integral del educando que privilegia sus procesos de desarrollo sensible, expresivo y apreciativo.

La autora finalmente, y con el ánimo de contribuir a esclarecer las distinciones o quizá las aproximaciones de la formación en artes y en Educación Artística, expone algunas de las claridades alcanzadas en su experiencia en programas de formación de educadores como investigadora en el área: El acercamiento a las construcciones del saber pedagógico tanto de artistas docentes, como de docentes de arte en proyectos de investigación, como de extensión y en otros eventos académicos; ha arrojado evidencias de que en uno y otro caso la práctica

pedagógica no muestra mayores diferencias; así, los primeros (artistas docentes) exhiben mayores dominios en la disciplina artística y quizá mayor “chispa innovadora” y los segundos (docentes de arte) muestran mayor interés por la formación integral y por los valores agregados que la práctica artística puede aportar a la formación integral, a saber: autoidentificación, expresividad, interacción, pertenencia y convivencia, entre otros. Sin embargo, unos y otros, salvo algunas excepciones, coinciden en la ambigüedad con que manejan conceptos como: sensibilidad, expresión, creatividad y apreciación, y aunque intuyen que "por ahí es la cosa", no tienen suficientemente claro que tales intuiciones, derivadas de su experiencia en contacto con los escolares y sus necesidades expresivas, son nada menos que aquellos dominios del aprendizaje artístico que de ser considerados en una instancia reflexiva les permitirían contar con derroteros definidos sobre qué y cómo enseñar; y por supuesto, qué y cómo evaluar en un campo en donde los objetivos expresivos por su naturaleza subjetiva en interpretativa requieren de un tratamiento cuidadoso.

Por lo anteriormente referido, la autora convoca a allanar estas supuestas diferencias entre el artista-maestro y el pedagogo-artístico, por cuanto ambos, abocados a la enseñanza del arte, tendrán que suplir los vacíos de su formación profesional, ya sea porque no tuvieron acceso a la formación pedagógica o porque aun siendo licenciados, su formación se dio sesgada a las didácticas de un modo artístico particular (llámese música, artes escénicas o plásticas), desconociendo la epistemología de la Educación Artística y sus comprensiones metodológicas. Estas reflexiones, según la experiencia de la autora, podrían tenerse en cuenta en los programas de formación de formadores en Educación Artística, pues nos hacen conscientes del valor que tiene comprender esta disciplina o campo de saber emergente, con el fin de formar profesionales idóneos, seguros de su aporte formativo y motivados por la revaloración del área.

En el mismo año, 2010, Romero de la Universidad Pedagógica, publica en la *Revista Ibero-americana de Educação* un artículo llamado “Un espacio para pensar la Educación Artística desde el aula. Experiencia en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia”. Inicialmente, la autora reflexiona sobre la transformación en su concepción de la educación y el lugar que ocupa el arte en ella dentro de la educación de educadores, lo cual implica pensarse desde una institución, en este caso la Universidad Pedagógica Nacional, y desde un programa académico, la licenciatura en artes escénicas, que prepara a unos sujetos como educadores en artes. Así mismo, pensar la pedagogía desde una institución que, misionalmente, responde a la necesidad de un país por tener profesores cualificados en artes.

Este panorama agudiza las tensiones existentes entre arte y educación, tales como: La división aún vigente entre artista y docente, el discurso y las prácticas artísticas contextualizadas en Colombia contemplando la diversidad cultural que ello implica, las prácticas artísticas con respecto al ámbito educativo, las concepciones de arte que se manejan dentro del aula, tanto entre estudiantes como entre profesores, y las tensiones e imaginarios existentes con respecto a las políticas educativas y culturales. A partir de esta reflexión, se pregunta ¿quién es el sujeto de la educación?, ¿desde dónde enuncia y configura el sujeto su discurso y su quehacer pedagógico?, ¿cómo se configura el rol docente en artes?, ¿es posible una teoría del sujeto, de la comunidad?. Igualmente plantea al estudiante y al docente como sujetos transformadores de la educación a través del arte y contempla los componentes del área pedagógica del programa de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Posteriormente, establece que la estructura general del área de pedagogía por componentes prepara, durante los respectivos semestres, al estudiante para asumir una práctica

educativa en la que el desarrollo de habilidades y destrezas le permitan contribuir eficazmente a la construcción de nuevas relaciones socioculturales, en el marco de las dinámicas propias del contexto colombiano y de su quehacer específico. En cuanto a la estructura de las clases, con relación a las necesidades de los formadores, la mayor falencia existe en realizar la sistematización de experiencias educativas, para lo cual se proponen las siguientes tensiones como categorías emergentes de reflexión:

- En el proceso formativo hay tensiones permanentes entre los aspectos objetivos y subjetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre el trabajo colectivo y el individual (esta mirada es referente al trabajo que adelantan los estudiantes), entre las anécdotas de lo que sucede en el aula y la traducción de éstas a experiencias (finalmente en el aula existe un encuentro con el otro, nos encontramos a través de la experiencia con el otro); esa traducción requiere de un trabajo arduo para consolidarse como objeto de estudio y de investigación.

- Otra tensión prevista en los procesos de enseñanza-aprendizaje se refiere a la noción de control y conciencia: en el acto pedagógico se establecen relaciones de poder entre el educador y el educando, relaciones de poder mediadas por un saber y un saber hacer en contexto; en esa dirección persiste una tentación por mantener el control en esa relación que se teje; el reto es generar ambientes adecuados para poder establecer dinámicas que permitan aflorar actos de conciencia en los actores del proceso educativo.

Las anteriores son sólo una muestra de categorías emergentes de reflexión que pueden ser acogidas y complementadas por cada uno de los docentes, en ejercicio permanente de reflexión sobre su quehacer. Más allá de la repetición mecanicista de la información, se espera generar en el docente una visión crítica y propositiva con relación a su propio trabajo, visión que se consolida a partir de una revisión permanente del quehacer y se configura a partir del encuentro

con el otro, con sus estudiantes, con sus colegas. La autora concluye que si bien es cierto que los modelos pedagógicos han sido estructurados desde miradas foráneas y con investigadores que en la mayoría de casos provienen de otras disciplinas, se considera que la estructuración y articulación de los mismos programas, así como su fundamentación pedagógica y la sistematización de sus experiencias, requiere de currículos pertinentes al contexto sociocultural de la región en diálogo con las tensiones existentes en el mundo global.

El artículo “La construcción y difusión del saber profesional del artista docente en las prácticas de formación superior: tensiones y prácticas de referencia de teatro en la formación de profesorado”, publicado en la revista *Pensamiento, Palabra y Obra* (Rickenmann y Alfonso, 2013), es un avance de la investigación desarrollada a partir del estudio de prácticas de enseñanza de teatro en la Licenciatura en Artes Escénicas (LAE) de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. La investigación parte de la constatación siguiente: Cómo en una gran mayoría de las formaciones de nivel superior, los docentes en la LAE no han recibido una formación específica en lo concerniente a las dimensiones profesionales de la enseñanza. Los formadores son esencialmente artistas, en el caso de los autores en el campo teatral, que construyen su experticia docente en el ejercicio de la misma. Sin embargo, el estudio muestra que no se desarrolla un modelo de tipo empírico como fuente esencial de la formación de su identidad profesional. Al contrario, la hipótesis de los autores es que, en el ejercicio mismo de la docencia, las tradiciones de transmisión de saberes y prácticas del teatro juegan un rol como práctica socioprofesional de referencia en el marco de la formación en la LAE.

El análisis desde la perspectiva de la antropología didáctica, y en particular de la clínica didáctica, permite describir y analizar las actividades conjuntas para dar cuenta de los contenidos y dispositivos utilizados en la formación de profesorado de teatro. El estudio permite corroborar

que los profesores de la LAE de la Universidad Pedagógica Nacional, apelan a prácticas pertenecientes a la larga tradición de la formación actoral, pero que las ajustan también a los nuevos contextos formales de la educación. Se logra identificar entonces, dos clases de práctica, con elementos que se incorporan en la formación profesional del futuro profesor.

Lo anterior constata que la afirmación base de los autores es válida: Los docentes en la LAE no han recibido una formación concerniente a las dimensiones pedagógicas y didácticas para ejercer la docencia en las áreas y campos de la formación teatral. Sin embargo, construyen su experticia docente en el ejercicio de la práctica misma y apelan a concepciones y prácticas de la transmisión del saber profesional, relacionadas con el oficio teatral. Las formas particulares de trabajo que implica el contexto, por ejemplo, en el caso de las prácticas de voz, el hecho de tener que manejar un gran grupo de estudiantes, modifican estas formas y prácticas de transmisión con efectos didácticos observables.

A manera de cierre se evidencia que hay una preocupación generalizada frente al conocimiento profesional del docente de artes y la relación enseñanza-aprendizaje, en su ciclo de formación. Partiendo de que saber una disciplina no es sinónimo de saber enseñarla, la atención frente a cómo se forman los docentes en las universidades en el país de las investigaciones citadas, se centra en que aunque los contenidos son parte vital de la construcción de un saber, ya sea de tipo artístico o docente, está el vacío de cómo se da su transferibilidad en el ejercicio docente. Es necesario pensar si el arte se concibe como un saber para ser aprendido desde el rol de artista o si es un saber que se aprende para ser enseñado en los distintos escenarios de tipo educativo desde el rol docente. Es necesario también que los docentes en formación se identifiquen con uno de estos dos perfiles: artista-maestro o pedagogo-artístico, pues sus fines son distintos y la manera cómo se da la relación enseñanza-aprendizaje apunta a diferentes

objetivos.

Estudios en el ámbito regional. En el ámbito regional, se rastrearon alrededor de diez investigaciones con referencias o alusiones a la problemática que nos ocupa. Sin embargo, las investigaciones pertinentes que podríamos mencionar y resaltar, por las conexiones que se pueden establecer, son las siguientes:

El artículo “El campo epistemológico de la Educación Artística”, publicado por Barragán (2004), en *Cuadernos de Arte y Pedagogía* de la Universidad de Antioquia, define, a manera de apertura, la epistemología como el estudio de las condiciones de posibilidad y de existencia de un saber, y toma como referencia las relaciones históricas que se producen entre los *discursos*, *las prácticas*, *los sujetos* y *las instituciones* de ese saber (Educación Artística).

El autor, comienza el análisis mostrando que muchos de los problemas de la Educación Artística nacen precisamente de la imposibilidad suscitada de dar una explicación a cuestiones tales como: ¿quién es el sujeto de la enseñanza de la Educación Artística?, ¿qué enseñar en Educación Artística?, ¿cómo enseñar la Educación Artística?, ¿qué es la Educación Artística? Sin embargo, se plantea que las respuestas a estas preguntas sólo son posibles si se hace un trabajo que muestre cómo se han producido históricamente las relaciones de los cuatro ejes epistemológicos enunciados: los saberes, los sujetos, las prácticas y las instituciones; para lo cual es necesario, en primer lugar, señalar a qué remite cada uno de los interrogantes ya formulados y después mostrar, con algunos elementos históricos de la Educación Artística, cómo se explica en ella el eje de las relaciones formativas entre los saberes, los sujetos, las prácticas y las instituciones.

Frente a la pregunta: ¿quién es el sujeto de la enseñanza de la Educación Artística?, el autor remite al sujeto que enseña Educación Artística o que se ha formado para ello y sobre

quien se producen muchas tensiones que han hecho que su condición se desdibuje, se invisibilice o se transforme. Estas tensiones se pueden describir y materializar históricamente. El primer lazo de esta tensión es el saber específico, el cual históricamente ha regulado el ejercicio de la enseñanza de las artes. El otro eje de esta tensión, es que el docente (por formación) en artes no quiere ser profesor de artes, sino artista, aun en detrimento de lo primero. Esta confusión en la identidad del sujeto de la enseñanza de las artes hace que a la escuela lleguen artistas mas no docentes formados en un área artística, lo que en consecuencia produce una pobre valoración del ejercicio de la enseñanza de las artes con la consecuente sobrevaloración de la imagen del artista. Por último, en el otro lado del eje de esta tensión, está el problema de la formación monodisciplinar de los docentes de Educación Artística, lo que hace que la enseñanza de las artes se reduzca a la enseñanza de la música, del teatro o de la plástica por separado, y que se pierda así una visión interdisciplinar de la enseñanza, lo que de cierta manera se pone en evidencia en los Lineamientos Curriculares de la Educación Artística del 2000 posteriores a la Ley General de Educación.

Frente a la pregunta: ¿Qué enseñar en Educación Artística?, se remite a la tensión con respecto a los contenidos. Con la Ley General de Educación se produce una transformación significativa en dicha tensión: en primer lugar, se convierte la Educación Artística en área fundamental; además, los Lineamientos Curriculares de la Educación Artística publicados en el 2000, cambian los contenidos, que ya no son ni fundamentalmente estéticos, aunque conservan elementos de la estética clásica, ni fundamentalmente relacionados con la técnica, aunque no la dejan de lado completamente, sino que introduce en los contenidos la noción de lenguajes artísticos: lenguajes corporales, visuales, sonoros y literarios. La Ley General de Educación, el Decreto Reglamentario 234 de 1996 y los Lineamientos Curriculares del 2000, provocan en los

discursos una visión más interdisciplinaria de los contenidos de las artes que se enseñan en la escuela, produciendo una ruptura fundamental en el sujeto de la enseñanza de las artes, en los contenidos mismos, en la concepción de la Educación Artística e incluso en los programas de formación de docentes para la enseñanza de las artes.

Con respecto a ¿cómo enseñar la Educación Artística?, se remite al problema de la didáctica de las artes, cuestión que se ve cruzada por las relaciones que con ella establece el sujeto de la enseñanza (el docente de Educación Artística), la institución (la escuela), las prácticas de enseñanza y los saberes (los contenidos). La tensión se produce porque no hay formación interdisciplinaria para los docentes de Educación Artística e incluso, los planes de estudio de las facultades de artes que forman docentes en Educación Artística, escasamente los contemplan como parte de la formación. El problema de cómo enseñar también está relacionado con la tensión que se produce entre tres saberes que circulan en las instituciones formadoras de docentes para la Educación Artística: los saberes específicos, el saber pedagógico y la Educación Artística.

Se puede señalar, a manera de conclusión, que el qué y cómo enseñar en la Educación Artística se ha resuelto en tres momentos históricos: 1) enseñar el oficio, la técnica; 2) enseñar el oficio, especialmente como manualidad, acompañado de la noción estética de lo bello fundado en la noción moderna, y 3) enseñar los lenguajes como sensibilización en la sonoridad, la corporalidad, la visualidad y la metáfora. Estos momentos a su vez han producido un sujeto de la enseñanza de las artes, el docente de artes, bajo tres nociones que poseen la misma imagen histórica de las anteriores, a saber: el maestro de artes y oficios, el profesor de estética y manualidades y el docente de Educación Artística.

Tiempo después, el mismo autor se pregunta por la formación de docentes de artes en el artículo “Formación de docentes en artes: la relación pedagogía y Educación Artística” (Barragán, 2006), en la revista *Textos*. Usando la arqueología como método, el autor realiza aquí una investigación sobre la formación docente en artes y la relación pedagogía-Educación Artística durante veinte años (1984-2004). A lo largo del artículo evidencia varias tensiones, como: 1) *tensión de los saberes*: entre el saber específico (artes visuales, música, plástica, artes representativas y danza) y el saber pedagógico (que opera como un saber mediador en el proceso de formación de los docentes de artes); 2) *tensión sobre el sujeto de la enseñanza de las artes*, mostrando una variedad nominal, pedagogo del arte, artista pedagogo, educador artístico; lo que a su vez produce una tensión entre el educador artístico y el artista, fundamentalmente porque en el campo de la formación del educador artístico no están suficientemente delimitadas las relaciones entre el campo de la formación específica y el campo de la formación pedagógica; igual pasa con las prácticas de estos sujetos, de manera que el artista también termina enseñando artes, y el educador artístico se forma como un artista que tiene licencia para enseñar. Esta característica, que en esta investigación han llamado la dispersión del educador artístico, opera en la tensión que se produce entre dos sujetos depositarios de un mismo saber, las artes; pero formados en prácticas diferentes: la enseñanza de las artes (saber pedagógico de las artes) y la producción de obra artística. Finalmente, muestra 3) *la tensión entre las instituciones formadoras de docentes de artes* (facultades de artes con programas de licenciatura), las facultades de educación que tienen programas de formación de docentes en Educación Artística y las instituciones que forman artistas y docentes de artes al tiempo, las cuales no distinguen claramente el objeto de la formación del licenciado en artes (plásticas, música o teatro). A esta tensión la llama el autor *la confusión del objeto de formación*.

A través del análisis de varios programas de formación de docentes, como los de la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica, el autor encuentra las siguientes cuestiones que merecer ser nombradas y tenidas en cuenta para esta investigación:

- ¿Las artes son el objeto de conocimiento o el objeto de enseñanza?
- Administrativamente, la pedagogía cruza todo el campo de formación de los programas de las licenciaturas en artes; pero académicamente, se piensa como subsidiaria del saber específico. Sin embargo, es importante considerar que por ley la pedagogía debe ser un saber que cruza todo el campo de formación del maestro, no un apéndice que se agrega a los programas.
- Las asignaturas del saber específico se enseñan con el mismo fin, con las mismas intensidades horarias y con la misma intención formativa en los programas de maestro como en los programas de formación de docentes de artes, lo que de nuevo hace visible la hegemonía de lo específico sobre el saber pedagógico.
- Las asignaturas que se trabajan en los programas no distinguen el campo de formación artista del campo de formación pedagógica en artes; confunden la función de los objetos de conocimiento de las artes de su función como objetos de enseñanza.
- El sujeto de enseñanza de las artes no está plenamente identificado con la profesión docente y aún se mueve en el ámbito de lo artístico en detrimento de lo pedagógico. El campo disciplinar está fragmentado en otros saberes que le hacen perder cohesión, el campo de formación está confundido entre lo disciplinar y lo pedagógico, las instituciones formadoras han confundido el objeto de formación a tal punto que el perfil está totalmente disperso en una variedad absolutamente problemática.
- La imagen del docente de Educación Artística en los lineamientos estaría de alguno de

estos lados: o es alguien con un énfasis que se relaciona interdisciplinariamente con la región de conocimiento (lo artístico), o es alguien que se escinde en el énfasis sacrificando la relación interdisciplinaria; que parece muy plausible en la Educación Artística como región de conocimiento. En suma, la imagen del maestro de Educación Artística está perdida entre el énfasis en la posible relación interdisciplinaria de éste en la escuela y algunas actividades de formación que parecen desbordar su campo de acción.

En el año 2008, Saldarriaga y Romero, publican el artículo “La formación de un licenciado en artes no sólo depende de conocer la didáctica del saber que se enseña, sino el ¿para qué se enseña?, ¿cómo se enseña? y ¿por qué se enseña?”, en la *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*. El artículo se propone como un medio para socializar el proyecto de investigación “Hacia la identificación de las situaciones didácticas utilizadas por el docente de la facultad de artes de la Universidad de Antioquia”. Dicha investigación, enmarcada en los procesos de autoevaluación con miras a la acreditación de los programas de licenciatura de la facultad de artes (2005, 2006), reflexiona sobre el vínculo entre el arte y la pedagogía y concluye que es inadmisibile separarlos.

A raíz de eso, se plantean definiciones sobre el saber pedagógico y se establecen varias posturas frente a la relación arte y pedagogía. En primer lugar, se afirma que el maestro de cualquier disciplina debe conocer profundamente tanto la pedagogía como la ciencia que enseña (Zuluaga, 1999, citada en Saldarriaga y Romero, 2008), lo cual implica articular dos campos mediante un objeto común que es la enseñanza, objeto de saber que permite un doble flujo de nociones, conceptos, métodos y experiencias del área pedagógica. De este argumento, puede inferirse que el arte se enseña. Así mismo, se toca la relación entre arte y pedagogía en el rol docente, “una gran mayoría de los licenciados en artes, van a enseñar a la educación básica desde

el rol del músico, pintor o actor, pero no como docentes de Educación Artística, expresión que en sí misma encierra una visión interdisciplinaria de las artes en lo formativo disciplinar como en el saber pedagógico” (Barragán, 2004, citado en Saldarriaga y Romero, 2008, p. 65).

Profundizando más en esta relación, las autoras señalan tres perspectivas en la enseñanza del arte: 1) lo artístico como la enseñanza de un oficio, 2) el hacer artístico incluido, pero “desde los supuestos teóricos, sintácticos y metafóricos de la construcción de sentidos”, y 3) la que “articula la información como indagación estética”, y se pregunta en cuál de ellas se sitúa la enseñanza de las artes en el contexto de la licenciatura (Zuluaga, citado en Saldarriaga y Romero, 2008, p. 166).

El artículo toma distintos referentes sobre conceptos como didáctica; realizando un análisis desde la didáctica genera, llegando a la didáctica específica (artes). Se apoya en las propuestas de Brousseau y Chevallard para establecer nuevos conceptos, como situaciones didácticas, contrato didáctico, transposición didáctica, didáctica descriptiva, enfoques pedagógicos, estudios culturales y currículos con pertinencia social cultural; además, establece que la relación entre arte y pedagogía es inadmisibles, ya que desde la perspectiva educativa es prácticamente imposible saber dónde termina una y comienza otra.

En el año 2011, Saldarriaga, Romero, Posada y Casas, publicaron en la revista *El Artista* el artículo “El otro en la relación didáctica”. Allí, abordaron los resultados del proyecto de investigación “Hacia la identificación de las situaciones didácticas que realizan los docentes del saber específico de las Licenciaturas de la Facultad de Artes Universidad de Antioquia”, en el cual elaboraron un estudio comparativo de tres secuencias de enseñanza efectuadas en el marco de la formación de los estudiantes de primer semestre de los programas de Licenciatura en teatro, música y artes plásticas de la Facultad de Artes del Universidad de Antioquia en Colombia.

El objetivo central del trabajo fue identificar y describir, desde la perspectiva antropológica de lo didáctico, las situaciones didácticas utilizadas por el profesor en la enseñanza de las técnicas del arte, con el fin de establecer un panorama de los conocimientos efectivamente enseñados, indagar sobre los gestos profesionales que utiliza el profesor en su clase para acompañar estos procesos de construcción de los conocimientos y de institucionalización de los saberes sobre lo artístico.

Este proyecto de investigación se interesó más concretamente, por la construcción de los gestos profesionales de enseñanza de los profesores de las disciplinas artísticas en esta facultad. Cabe aclarar que los profesores de las licenciaturas en artes que enseñan la técnica en las diferentes artes, en su gran mayoría se graduaron como artistas de los programas (teatro, artes plásticas y música), están vinculados y han recibido los cursos que ofrece la universidad de Antioquia sobre docencia universitaria, y unos pocos tienen formación de artistas y pedagogos, entre quienes se encuentran los docentes de cátedra.

Los informes obtenidos señalan que en el campo de las enseñanzas artísticas, los enfoques pragmáticos y comunicacionales del arte, sus prácticas correspondientes y su enseñanza implican que está en juego el “lugar del otro de la relación didáctica”, el cual está incluido en la doble problemática para la enseñanza-aprendizaje. Del lado que aprende, la posibilidad de participar en la actividad didáctica construyendo a largo plazo el peritaje que les permite ser responsables del funcionamiento sociopragmático de los objetos enseñados. Del lado que enseña, lo que está en juego se refiere a la capacidad de controlar la evolución didáctica, de diagnosticar el origen de los obstáculos, de proponer recursos para controlar los procesos de aprendizaje y finalmente, la posibilidad de institucionalizar los conocimientos contemplados por su enseñanza.

El contraste de esta lección con la de las artes visuales nos muestra que la riqueza topogenética no depende solamente de la variedad de “tipos de actividad que realiza quien aprende” (ejecutante, observador, espectador, comentarista crítico), como sí de los vínculos que se tejen con el funcionamiento pragmático de los objetos culturales. La secuencia de teatro se estructura a partir de la articulación de los roles puestos a disposición de los estudiantes (protagonista, público, comentarista crítico, miembro del grupo, entre otros), con funciones didácticas que el profesor asigna a estos roles.

De otro lado, en 2012, Mejía publicó el artículo “Investigación en Educación Artística y formación de docentes en artes plásticas”, en la revista *Uni-pluri/versidad*. La autora buscaba, a través de un recorrido bibliográfico, comprender, tanto en sentido práctico como conceptual, la articulación entre arte pedagogía e investigación. Para ello, cita autores como Barbosa, Eisner, Marín, Aguirre, Cahnmann-Taylor y Siegesmund, mostrando sus enfoques y exploraciones conceptuales frente a esta temática.

La autora plantea la posibilidad de considerar a las artes como formas de observar, interpretar y conocer “la realidad pues de esa manera el (o la) artista deviene ahora un investigador, cuya participación política y capacidad argumentativa le permiten proponer, asumir y valorar los cambios generados en juicios fundados y sin ceder a fórmulas preestablecidas en el proceso creativo” (Mejía, 2012, pp. 84-85). Sostiene que si todo artista asumiese esta dinámica como forma legítima de producción de obra, y a sí mismo como investigador, y particularizara esta mirada en problemas pertinentes al ámbito de lo educativo y pedagógico, entonces se podría hablar de un tipo apropiado de investigación para la formación de docentes en artes, en el cual se involucrarán tanto las formas de observación propias de la sensibilidad y la percepción formadas en el arte; como los problemas educativos del contexto en el cual realiza la práctica pedagógica o

la labor de enseñanza. Finalmente concluye que tomando en cuenta los aportes de las ciencias sociales y humanas, la investigación en Educación Artística ha ido avanzando en la identificación de objetos, métodos y construcción de su propio campo de acción y producción de conocimiento sobre el área.

No obstante, la autora afirma que es posible continuar actualizando estas formas de investigación en la formación de docentes en artes, empleando la sensibilidad y el énfasis investigativo de los artistas profesionales, enriqueciendo los procesos investigativos en educación y pedagogía, validados con los avances de la investigación educativa basada en las artes (ABER) como comunidad académica en crecimiento. Cierra diciendo que es importante resaltar que la labor formativa de las licenciaturas en Educación Artística vigentes dentro del mercado académico están facultando realmente a sus estudiantes para que impartan el enfoque globalizador de las artes que proponen las leyes educativas.

También en 2011, Saldarriaga, Romero, Moreno, Suaza y Casas, publicaron “Visibilizar la acción didáctica del docente novato en Educación Artística” en la revista *El Artista*. Este artículo describe los resultados del proyecto de investigación “Situaciones didácticas que realizan los docentes en formación (docente novato) en la práctica docente de las licenciaturas de la Facultad de Artes (música, teatro, artes plásticas)”, realizado por el grupo de investigación Didarte, sobre los programas de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, entre junio de 2008 y septiembre de 2010. Esta investigación ganó la convocatoria del CODI (Centro de Investigación de la Universidad de Antioquia).

Los autores plantean que pensar en el futuro docente novato del área de Educación Artística, significa centrar la mirada en el escenario de su práctica docente, donde se ponen en acción los componentes teóricos y prácticos recibidos en su formación disciplinar y profesional.

Desde esta óptica, el estudiante practicante se constituye en un punto de enlace entre la universidad y la sociedad. Además, los objetivos de la investigación consistieron en identificar las situaciones didácticas que realizan los estudiantes en formación (docentes novatos) en la práctica docente de las licenciaturas de la Facultad de Artes (música, artes plásticas y artes representativas), con el propósito de indagar por su impacto educativo y sociocultural en el curso del área de artística en las instituciones educativas de la ciudad de Medellín.

Como objetivos específicos se propusieron: Describir desde una perspectiva antropológica de la didáctica las situaciones de enseñanza y aprendizaje utilizadas por el docente novato en su práctica docente; y reconocer los gestos profesionales, la evolución de la acción didáctica a partir de los cambios mesogenéticos, topogenéticos y cronogenéticos para mediar en la construcción de los saberes sobre la Educación Artística en la institución educativa. La metodología utilizada para esta investigación fue abordada desde una visión básicamente descriptiva (análisis de las prácticas y no de los discursos) y de inclusión de los profesores en el proceso investigativo. Como referentes conceptuales para el análisis de prácticas efectivas, a partir de una perspectiva antropológica de lo didáctico (Chevallard, 2004, citado por Saldarriaga, Romero, Moreno, Suaza y Casas, 2012), se partió de los modelos descriptivos de la clínica didáctica (Rickenmann, 2007), y de las categorías propuestas en este paradigma investigativo para describir y comprender la acción del docente novato (Sensevy y Mercier, 2007). Estas referencias conceptuales permitieron construir un camino para describir las prácticas profesoras, comprender lo que deviene de los currículos de formación en términos de transposición didáctica interna y externa (Chevallard, 1997).

Otro aspecto relevante fue conocer lo que sucede con el artista que se dedica a la docencia, entender la calidad de la formación superior, así como mejorar las condiciones de

enseñanza-aprendizaje y del proyecto socioacadémico ligado a las formaciones profesionales en el ámbito de las licenciaturas en artes. Finalmente, la investigación también intentó poner en evidencia los referentes académicos y profesionales que sustentan el trabajo del docente novato en este tipo de carreras. Esta metodología fue definida por Foucault como clínica didáctica, un método hermenéutico basado en un principio de descripción (modelizada) de indicios dejando la interpretación para un segundo nivel.

En este sentido, los programas de formación de licenciados en artes, deben tener en cuenta el desarrollo de unas competencias que se definen como aptitudes para enfrentar eficazmente las diversas situaciones que surgen en la práctica. De esta manera, se propicia una movilización de la conciencia hacia pedagogías críticas y recursos cognitivos necesarios para transmitir tanto el saber disciplinar, pedagógico y didáctico; como valores, actitudes y esquemas de percepción y evaluación. Con lo anterior, se aboga por una educación que haga énfasis en la investigación en el aula.

A manera de cierre del ámbito regional, se puede ver que se tiene una clara preocupación por la formación docente desde los cuatro ejes epistemológicos de la Educación Artística: los saberes (discursos), las prácticas, los sujetos y las instituciones que las encarnan; ya que en general los autores citados se preguntan por el objeto de formación que se tiene en los programas de las licenciaturas de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia y cuestionan las relaciones de tipo didáctico y pedagógico que se presentan en las aulas donde se forman los estudiantes de dichas licenciaturas. Además plantean la importancia de una formación en el campo de la investigación que le permita a los estudiantes docentes desarrollar una mirada crítica reflexiva de sus procesos y de sus prácticas de carácter artístico, cultural o pedagógico.

Otro aspecto por destacar en este rastreo de investigaciones tiene que ver con la idea de la

evaluación de los aprendizajes que no se contraponen con la producción como meta. No obstante, en la evaluación tanto de procesos como de resultados no se ve claramente el cómo, pues es muy difuso en el discurso de los educadores. Por último, del rastreo realizado en el presente estado del arte, quedan cuestiones por pensar y por ahondar. Una de ellas, es la relación del docente con el arte y la cultura y su construcción a lo largo de la historia. En síntesis, independientemente de qué tipo de licenciatura se estudie, ya sea de los generalistas como la de los especialistas, es necesario contar con programas adecuados y con una combinación equilibrada entre teoría y práctica artística y pedagógica, de modo que lleguen a adquirirse, aquellas competencias profesionales necesarias para enseñar artes en distintos contextos educativos.

A manera de cierre global del estado del arte, con base en el rastreo mencionado, los autores plantean algunas preguntas que tienen que ver con el sentido de la formación de los docentes en una licenciatura, ¿se están formando para ser artistas o formándose para sensibilizar a personas a través de experiencias artísticas?, ¿cuál es la diferencia entre el sujeto que atraviesa la experiencia de la Educación Artística y la Educación Artística que atraviesa a los sujetos?, en este sentido, las investigaciones revisadas, que tienen que ver con la práctica pedagógica, invitan a preguntarse por los objetivos de la práctica de los docentes en formación y por las concepciones de arte para estos docentes. Tal vez ¿una herramienta, un medio o una posibilidad?

También se puede ver la importancia de cuestionarse si los programas de formación docente cumplen con el objetivo de formar sujetos capaces de apropiarse de los instrumentos necesarios para diseñar, analizar, evaluar y modificar la práctica educativa tanto en las aulas de clase como en los ámbitos institucional y social. De esta manera, habría que preguntarse

igualmente si realmente las facultades forman en esas competencias a sus futuros docentes. Es necesario cuestionarse si realmente se da esa doble vía, esa mirada del perfil docente que forma, en este caso particular, las facultades de arte; esta mirada situada dentro de un contexto determinado y no dentro de un contexto viciado por estereotipos ideales y tristemente utópicos en la realidad de las comunidades.

Marco Conceptual: Formación Docente, Educación Artística y Saberes

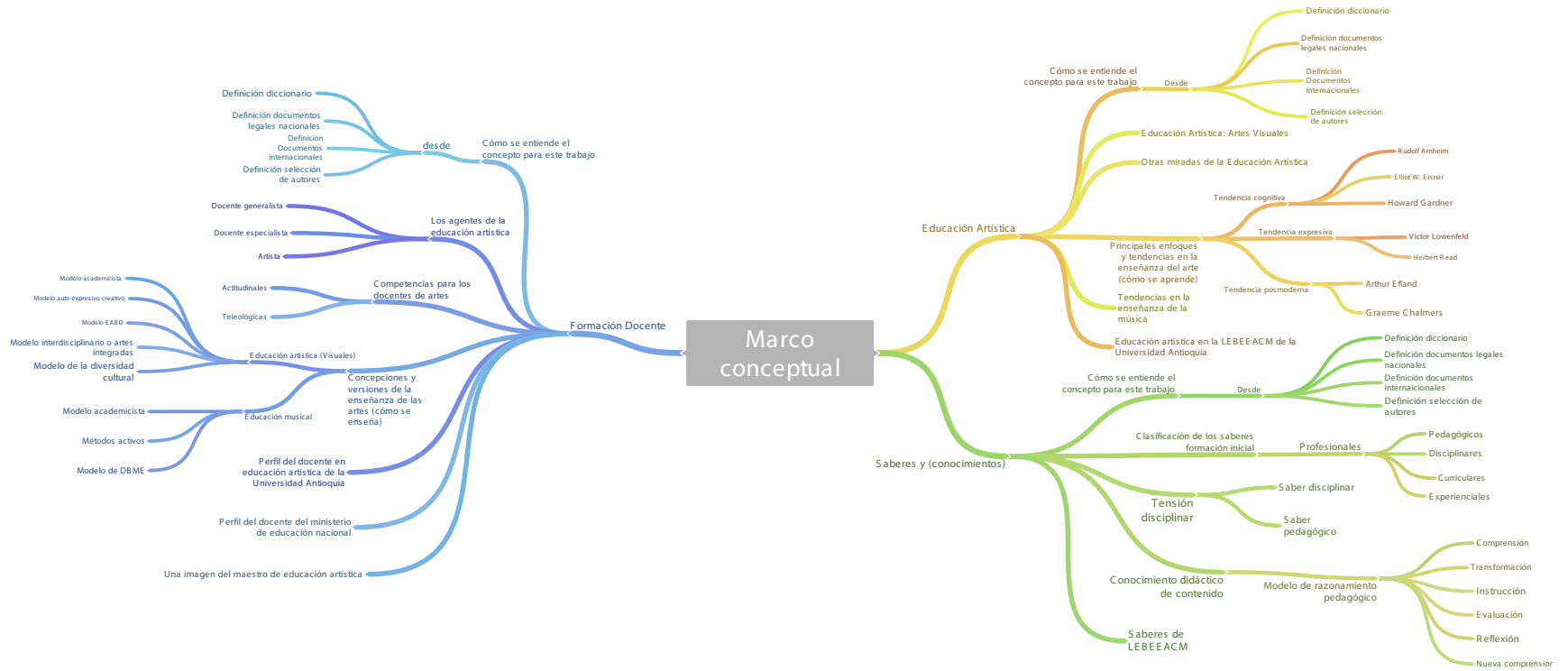


Figura 4. Marco conceptual

Para este apartado se han buscado los conceptos clave elegidos para la investigación “Formación docente en artes: análisis de la licenciatura en educación básica con énfasis en Educación Artística y cultural: musical de la Universidad de Antioquia”, los cuales corresponden a **Formación Docente, Educación Artística y Saberes**. Para desarrollar conceptualmente cada uno de ellos, se trabajará con el siguiente orden:

Primero, se definirá según el diccionario, cada uno de los conceptos procurando una ilustración sobre la acepción general del término. En segundo lugar, teniendo en cuenta algunos documentos nacionales tales como: la Ley General de Educación 115 (MEN, 1994), El Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996 – 2005, (MEN, 1996), el decreto número 0709 1996, que establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y crea las condiciones para su mejoramiento profesional; el decreto número 272 de 1998, que establece los requisitos de creación y de funcionamiento de los programas académicos de pregrado y de postgrado en educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, la nomenclatura de los títulos y otras disposiciones; los Lineamientos Curriculares de la Educación Artística (MEN, 2000), el Análisis Prospectivo de la Educación Artística en Colombia al Horizonte del 2019 (Min. Cultura 2006), las Orientaciones pedagógicas de la Educación Artística (MEN, 2010), el Plan Nacional de Educación Artística 2007 - 2010 (MEN, 2010), el documento “Política y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional de educadores” (MEN, 2012), el documento “Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política” (MEN, 2013), los Lineamientos de calidad de las licenciaturas (MEN, 2014); se definirán con el único objetivo de entenderlos desde su significado y usos dentro del marco legal. En la misma línea, se analizan otros documentos de carácter internacional, apuntando particularmente hacia la formación del docente de Educación Artística tales como:

Conferencia Regional de América Latina y el Caribe – Declaración de Bogotá sobre Educación Artística (UNESCO, 2005), Hoja de Ruta para la Educación Artística, Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI (UNESCO, 2006), las Conclusiones del Congreso Iberoamericano de Educación Artística; Sentidos Transibéricos (OEI, 2008) y el Informe final de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística (UNESCO, 2010).

Realizado este rastreo se procederá con la conceptualización desde la selección de los principales autores que los han abordado desde su definición, alcances, expectativas al futuro, diferencias de nomenclatura, entre otros; y por último se construirá la definición de formación docente en artes con la cual se trabajará en esta investigación.

Formación Docente. Siguiendo con el orden establecido, para el Diccionario General de la Lengua Española Vox, se entiende por formación: El desarrollo intelectual, afectivo, social o moral de las personas como resultado de la adquisición de enseñanzas o conocimientos. En la misma línea, para la RAE formación es, en su primera acepción, la acción y efecto de formar o formarse.

Documentos legales nacionales. Prosiguiendo con el orden, después de buscar el concepto en los distintos documentos legales nacionales, se puede establecer que aunque en todos aparecen los conceptos de formación y formación docente (o lo relativo a ella, formación de maestros, profesores, educadores, mediadores, entre otros), no en todos se definen.

A continuación se muestra una tabla que muestra el número de veces que se nombran los conceptos de formación y formación docente (formación de educadores, formación de maestros, formación de profesores, formación de profesorado, formación de mediadores, formación inicial) en cada uno de los documentos legales nacionales:

Tabla 2
Documentos legales colombianos relacionados con “formación docente”

Documento	Formación	Formación docente
Ley General de Educación 115 (MEN, 1994)	77	13
Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996 – 2005, (MEN, 1996)	33	2
Decreto Numero 0709 (1996)	52	25
Decreto 272 (1998)	17	8
Lineamientos Curriculares para el área de la Educación Artística (MEN, 2000)	124	4
Análisis prospectivo de la Educación Artística en Colombia al Horizonte del 2019 (Ministerio de Cultura, 2006)	211	8
Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística (MEN, 2010)	24	0
Compendio de políticas culturales (Ministerio de Cultura, 2010)	452	5
Política y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional de educadores (MEN, 2012)	1400	519
Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política (MEN, 2013)	1320	499
Documento guía de evaluación de competencias Educación Artística y cultural (MEN, 2012)	27	4
Guía de orientación para las pruebas de aptitudes y competencias básicas y psicotécnica de ingreso a la carrera docente para directivos docentes y docentes de población mayoritaria (MEN, 2013)	17	2
Lineamientos de Calidad para las licenciaturas en educación (MEN, 2014)	126	45
El Plan de Área de Educación Artística y Cultural (Alcaldía de Medellín, 2014)	25	0

Frente a la definición del concepto de “Formación Docente”, el Decreto número 0709 de 1996, en su artículo 2 especifica:

La formación de educadores debe entenderse como un conjunto de procesos y estrategias orientados al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño del docente, como profesional de la educación. Su reconocimiento como requisito para el ascenso en el Escalafón Nacional Docente, constituye solamente una condición administrativa y un estímulo para la dignificación profesional (MEN, 1996, p. 1).

En el mismo sentido, el mismo decreto en el artículo 8, determina que todos los programas de formación se estructurarán entonces teniendo en cuenta el desarrollo armónico de los siguientes campos:

- Formación pedagógica, que proporciona los fundamentos para el desarrollo de los procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y acordes con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales de la familia y de la sociedad.

- Formación disciplinaria específica en un área del conocimiento que lleve a la profundización de un saber o disciplina determinada o en la gestión de la educación.

- Formación científica e investigativa que brinde los fundamentos y la práctica para la comprensión y aplicación científica del saber y la capacidad para innovar e investigar en el campo pedagógico.

- Formación deontológica y en valores humanos que promueva la idoneidad ética del educador, de manera tal que pueda contribuir efectivamente con los educandos, a la construcción permanente de los niveles de convivencia, tolerancia, responsabilidad y democracia. (MEN, 1996, p. 3).

Por su parte, la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, establece las finalidades de la formación de educadores, así:

- Formar un educador de la más alta calidad científica y ética.
- Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador.
- Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico.
- Preparar educadores a nivel de pregrado y de postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo (MEN, 1994, p. 23).

Estas finalidades hacen referencia a aspectos como una alta calidad científica, desarrollo pedagógico, apoyo a la investigación y la atención a todos los niveles.

En el documento “Política y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional de educadores” se define a la formación docente como un “proceso de aprendizaje, que involucra las acciones de “aprender a enseñar” y “enseñar a aprender”, a través del cual se desarrollan las competencias profesionales y personales para incidir exitosamente en los contextos educativos y orientar los aprendizajes escolares” (MEN, 2012, p. 87).

Frente al educador deseable, este documento, cita al escrito “Formación de maestros - elementos para el debate” (MEN, 2000), afirmando que el educador colombiano deseable:

...Ha de ser un profesional de la educación, capaz de producir conocimientos e innovaciones en el campo educativo y pedagógico; de superar el tradicional método de enseñanza magistral; de garantizar que los educandos se apropien del mejor saber disponible en la sociedad y de crear condiciones agradables en la institución educativa para el autoestudio y el autoaprendizaje grupal cooperativo.... Que el educador sea capaz de lograr que la apropiación de los

conocimientos ocurra en un ambiente democrático, de autoestima y solidaridad; y, que las mejores experiencias y conocimientos pedagógicos construidos sean sistematizados, acumulados y reproducidos por las siguientes generaciones de profesionales de la educación, lo cual significa formar tradición pedagógica. (MEN, 2010, p. 98, citando a MEN, 2000, p. 34).

Adicional a lo anterior, se hace necesario mencionar al Plan decenal de desarrollo educativo 1996–2005 (MEN, 1996), ya que en él se configuró el Sistema nacional de formación de educadores, como una estrategia de integración de todos los modos de educación, el formal, el no formal y el informal⁹, con el fin de elevar el nivel de la educación en Colombia. Desde el punto de vista de la estructura organizacional, este sistema se compone de varios subsistemas que apuntan a diferentes momentos dentro del proceso de formación docente: el subsistema de formación inicial, el subsistema de formación en servicio y el subsistema de formación avanzada. Entre estos subsistemas se reconocen tres ejes que los atraviesan transversalmente que son la pedagogía, la investigación y la evaluación; de los cuales se derivan a su vez la práctica pedagógica, los diseños curriculares y la identidad y rol docente (MEN, 2013, p. 59).

El subsistema de formación inicial, incluye los procesos y momentos de la formación de los sujetos interesados en ser educadores en los distintos niveles, áreas, campos del conocimiento y grupos poblaciones específicos. Contempla los distintos puntos de partida en los que se inicia la

⁹ *Educación formal*: Se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos. Se organiza en tres niveles: a) El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio; b) La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y c) La educación media con una duración de dos (2) grados. *Educación no formal*: La educación no formal es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados de preescolar, básica y media. *Educación informal*: Se considera educación informal todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados. (Ley 115, pp. 3,-4, 11-12).

formación del educador y los tránsitos entre niveles de la Educación Superior. Por su parte, el subsistema de formación en servicio contempla la formación de los educadores vinculados laboralmente al ejercicio de la profesión docente. La formación en servicio está orientada principalmente a una formación contextualizada acorde con los requerimientos del que hacer pedagógico que el educador reconfigura en su ámbito laboral. Finalmente, el subsistema de formación avanzada se refiere a la formación posgradual, representada en las especializaciones, maestrías, estudios doctorales y post doctorales de los educadores. En estos procesos se revierte y consolida la reflexión y construcción de conocimiento de la pedagogía, la didáctica, la gestión educativa y otros conocimientos afines a su desarrollo académico y profesional.

Cabe hacer un especial énfasis en el subsistema de formación inicial, ya que por un lado, es el subsistema que le compete a esta investigación y por otro, él es el eje articulador de todo el Sistema Colombiano de Formación del Educador, teniendo en cuenta que en él se habilitan y certifican para el ejercicio de la docencia, a los educadores en formación y los procesos que se desarrollan en esta instancia influyen, directa o indirectamente, los otros subsistemas (MEN, 2012).

Los principales referentes conceptuales que atraviesan a este subsistema son la educación y la pedagogía, así como la comprensión analítica de cómo se suceden la enseñanza y el aprendizaje en el ser humano, de cómo aprender a enseñar, a construir conocimiento y a movilizar el pensamiento en los diferentes campos del conocimiento; a partir de una sólida fundamentación epistemológica, teórica y práctica, organizadas diacrónica y sincrónicamente, para alcanzar la titulación como profesional en educación.

La formación inicial avala al educador para ejercer la docencia en el sistema educativo en correspondencia con el título y nivel de formación de educación obtenido como Normalista

Superior o como Licenciado en Educación¹⁰.

Cabe señalar que en Colombia, para el ejercicio de la docencia en sí, además de los dos profesionales mencionados anteriormente, existe otro tipo de profesional que puede dedicarse a este oficio y es aquel que a pesar de no ser Licenciado, al realizar un postgrado en educación o un curso especializado en pedagogía, logra el aval para desempeñarse como docente. Este profesional puede ejercer en cualquier nivel o área, dependiendo de su especialidad.

Siguiendo con el subsistema de formación inicial, es importante mencionar a los ejes transversales del Sistema de Formación de Educadores (pedagogía, investigación y evaluación) ya que ellos se manifiestan con particular incidencia en este subsistema, marcando aspectos de significativa importancia para este momento de la formación de los futuros educadores, como punto de partida del proceso continuo de su formación profesional de la siguiente manera:

- Pedagogía: La identidad profesional del educador está centrada en la enseñanza y a su vez la labor enseñante se dispone desde la comprensión de ¿cómo?, ¿qué? y ¿por qué enseñar?, aspectos de los cuales la pedagogía se hace cargo. Así, ser educador con formación profesional para tal fin es ser pedagogo.

- Investigación: La evolución y consolidación de los saberes asociados a la educación, la pedagogía y la didáctica pueden fortalecerse a través de la investigación. Los educadores profesionales, apropiados de la investigación, consiguen ser agentes de transformación y construcción de sustratos conceptuales, teóricos y prácticos necesarios para respaldar y explicar desde la reflexión sistemática los constructos que sustentan su disciplina.

¹⁰ La formación inicial de educadores en Colombia tiene una ruta de profesionalización con dos salidas o titulaciones: La formación complementaria, ofrecida por las Escuelas Normales Superiores, que conduce al título de normalista superior y la formación de pregrado de las Facultades de Educación, que otorga el título de Licenciado(a), en determinada área del conocimiento, en un nivel de escolaridad o en atención a poblaciones específicas; este tipo de titulación permite el ejercicio de la docencia en los niveles y modalidades, de acuerdo con la especialidad del programa. (MEN, 2012, p. 170)

- Evaluación: La evaluación hace presencia en el subsistema de formación inicial en tres planos centrales. El primero, la evaluación de los aprendizajes del docente en formación, desde los cuales se constata los modos de adquisición y apropiación de los mismos, su pertinencia y calidad, dado que los procesos de formación inicial son conducentes a título y acreditan la idoneidad profesional de los educadores para las áreas y niveles en los que se han formado. Como segundo plano, la evaluación como proceso de revisión, cualificación y verificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los diversos niveles y circunstancias en las que se suscita el proceso de adquisición de los conocimientos como parte de las acciones propias del ejercicio del educador. En tercer plano, la evaluación de los procesos de formación de educadores y sus implicaciones conlleva a reconocer el proceso formativo en sí mismo y la evaluación de los programas, agentes, sujetos y roles, que direcciona los procesos dados por las instituciones formadoras de educadores en condiciones de calidad con altos niveles y reconocimiento (MEN, 2013).

Finalmente, la OEI Colombia en su aporte para el documento “Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica”, manifiesta que el perfil del docente egresado se debe fundamentar en el dominio conceptual en cuanto a los problemas de la educación y de la enseñanza que van a ser objeto de su intervención; las teorías que los explican y ayudan a comprender críticamente, lo mismo que de aquellas que le permitan entenderse a sí mismo y a sus alumnos; los saberes con los cuales va a formar a otros y de las competencias didácticas propias del ejercicio de su actividad formativa; las fuentes de la realidad y del criterio que contextualizan la profesión en los ámbitos local, nacional e internacional, y un dominio de la historia y de la lógica vinculado con la comprensión y la construcción de teorías pedagógicas, en tanto conocimientos que fundamentan su profesión y le otorgan identidad intelectual; los criterios y las normas que regulan la profesión y su ejercicio ético y responsable (OEI Colombia, 2004).

Documentos internacionales. Después de buscar el concepto en los distintos documentos internacionales, se puede establecer que en todos aparecen los conceptos de formación y formación docente (o lo relativo a ella, formación de maestros, profesores, educadores, mediadores, entre otros) y aunque no se definen, se elaboran reflexiones en cuanto a ellos.

A continuación se muestra una tabla que muestra el número de veces que se nombran los conceptos de formación y formación docente (formación de educadores, formación de maestros, formación de profesores, formación de profesorado, formación de mediadores, formación inicial) en cada uno de los documentos internacionales:

Tabla 3
Documentos internacionales relacionados con “formación docente”

Documento	Formación	Formación docente
Conferencia Regional de América Latina y el Caribe – Declaración de Bogotá sobre Educación Artística (UNESCO, 2005)	9	2
Hoja de ruta de la Educación Artística (UNESCO, 2006)	42	22
Conclusiones del Congreso Iberoamericano de Educación Artística; Sentidos Transibéricos (OEI, 2008)	14	5
Informe final de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística (UNESCO, 2010)	12	4

Desarrollando los cuatro documentos citados: La Conferencia Regional de América Latina y el Caribe - Declaración de Bogotá sobre Educación Artística (UNESCO, 2005), la Hoja de Ruta de la Educación Artística (UNESCO, 2006), las Conclusiones del Congreso Iberoamericano de Educación Artística; Sentidos Transibéricos (OEI, 2008) y el Informe Final de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística (UNESCO, 2010), puede decirse que todos se preguntan en algún momento por la formación docente desde los tres sujetos de enseñanza que se presentan en la escuela: docentes de asignaturas generales, docentes de asignaturas artísticas y artistas que enseñan arte.

Con relación al docente de asignaturas artísticas, el primer documento señala la necesidad de reconocer la especificidad de la formación y la práctica pedagógica que sustenta la identidad del educador en el campo de las artes y la de desarrollar e implementar la Educación Artística en los programas educativos en sus diferentes niveles y modalidades, en el contexto de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, con el fin de abrir nuevos cauces estéticos (UNESCO, 2005).

Por su parte, la Hoja de Ruta de la Educación Artística (UNESCO, 2006), apunta a que la formación del docente de asignaturas artísticas es quizá la más compleja de todas las mencionadas, ya que enseñar artes debe ser mucho más que enseñar competencias, prácticas y corpus de conocimientos concretos. Por lo tanto, además de las técnicas artísticas básicas, los planes de estudio en Educación Artística deben prever una formación más amplia para estos sujetos de la enseñanza. La elaboración de programas de formación de profesores de asignaturas artísticas plenamente articulados puede fomentar el desarrollo de conocimientos y competencias en una o más disciplinas artísticas, expresión artística interdisciplinaria, metodologías de enseñanza de las artes, metodologías de enseñanza interdisciplinaria de las artes y a través de ellas, elaboración del currículo, valoración y evaluación adecuados para la Educación Artística, Educación Artística formal (en el centro educativo) y Educación Artística informal (en la comunidad).

Asimismo, el documento manifiesta la importancia de potenciar el uso de las nuevas tecnologías en la creación artística, la música electrónica y los nuevos medios, así como a la enseñanza por Internet como método de formación de profesores de Educación Artística. El uso de las nuevas tecnologías ha ampliado el papel de la Educación Artística y proporciona nuevos roles a los profesores de asignaturas artísticas en el siglo XXI. Por último, identifica la necesidad, de establecer directrices y estándares de formación para los profesores de arte antes de que empiecen

a ejercer para que se presente coherencia entre los sujetos de enseñanza que se forman con los requeridos por el medio.

Por su parte las Conclusiones del Congreso Iberoamericano de Educación Artística; Sentidos Transibéricos (OEI, 2008), señalan que la formación (inicial y continua) de los profesores debe considerar los procesos creativos y artísticos y sus productos (obras) no sólo como contextos y objetos valiosos y fundamentales para la implementación de investigaciones sino también como instrumentos de auto-formación y de actualización (investigación - acción; estudios de caso). Además, muestran la necesidad de crear cuadros profesionales competentes en Educación Artística en todas las vertientes y lenguajes lo que invita a reflexionar sobre los programas de formación inicial en Educación Artística.

Como recomendaciones generales del evento, se plantea, en cuanto a la formación de docentes de Educación Artística, la necesidad de crear perfiles profesionales competentes en Educación Artística en todas las vertientes y lenguajes; de ir haciendo periódicamente una evaluación de los modelos existentes, con vistas a una mejora de la formación; y finalmente de crear una forma sistemática de acompañamiento, formación y actualización de los educadores y profesores en este terreno. Todas estas acciones conducirán a la mejora de los procesos de Educación Artística en nuestras escuelas.

Adicional a lo anterior, el Informe Final de la Segunda Conferencia Mundial Sobre la Educación Artística (UNESCO, 2010), presenta, citando a Ramón Cabrera en su ponencia “Cómo indagar cuando la mirada va más allá: Panorama de los conocimientos actuales sobre la capacidad de investigación en la Educación Artística”, que la formación de los educadores artísticos es una cuestión aún por resolver, ya que la Educación Artística tal como se imparte en América Latina, “representa un patrimonio artístico que constituye un coto cerrado, una huida a un pasado

idealizado, divorciado de la realidad cotidiana del estudiante” (Cabrera, 2010, citado en UNESCO, 2010, p. 6), lo que conlleva a que esta sea estática y disfuncional. Para soslayar esta realidad, expuso un proyecto compartido por Cuba y Alemania, donde estudiantes cubanos y alemanes hicieron parte activa en la elaboración de sus proyectos de Educación Artística, experimentando directamente con la realidad cotidiana y utilizando ésta para expresar su creatividad con un espíritu más audaz. Esta vinculación a la realidad inmediata permitió obviar la hegemonía artística de una cultura sobre otra y hacer oír las voces de los excluidos. Cabrera cierra su ponencia afirmando que para construir este tipo de experiencias, la preparación de los profesores debe ser mejor, debe ser abierta a nuevas propuestas que rompan con el modelo tradicional de educación.

Concepciones de Formación Docente. Para ampliar conceptualmente el término “formación docente”, en general y “formación docente en artes”, particularmente; se realizó un rastreo conceptual buscando responder a las siguientes preguntas: ¿Quiénes son los profesionales de la educación?, ¿qué se entiende por formación de docentes desde la selección de autores expertos en el tema?, ¿cuáles son los perfiles del docente de Educación Artística?, ¿cuál es el perfil del docente en Educación Artística que forma la Universidad Antioquia en el programa de LEBEEACM?, ¿es este perfil coherente con el perfil que busca el Ministerio de Educación Nacional?.

Frente a la pregunta ¿quiénes son los profesionales de la educación¹¹?, puede observarse que existen varias denominaciones que apuntan al sujeto de enseñanza: profesor, docente, maestro o educador. A continuación se exploran algunas concepciones para hacer claridad en el uso de términos.

¹¹ En el Decreto 1278 de 2002, artículo 3, se denomina a los Profesionales de la Educación a aquellas las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este Decreto; y los normalistas superiores.

Según Zuluaga (1999), existen dos tipos de sujeto de enseñanza. Por una parte, el sujeto del saber pedagógico que se relaciona con las ciencias o con los saberes a partir de un método, es decir, el maestro¹², porque el ejercicio de su saber está completamente fetichizado desde una concepción instrumental del método de enseñanza. El otro sujeto de la enseñanza es aquel reconocido como tal, no a partir del método de enseñanza, sino del saber que transmite; su estatuto como docente, en la sociedad se le reconoce desde su saber fundante que no es la Pedagogía. Es importante aclarar que aunque los dos sujetos enseñan, la diferencia es una resultante de la forma de institucionalización y de la adecuación social de los saberes, más no es una distinción que se derive de la naturaleza de la Pedagogía.

Por su parte, Quiceno (2010) hace la diferencia de lo que denominó “el maestro en sí” y “el maestro de escuela”. Aclara que “maestro de escuela” no es una continuación del concepto de “maestro en sí”, porque por un lado se sitúan en dos épocas históricas diferentes, y sobre todo porque son dos experiencias de subjetividad distintas.

La una, la experiencia maestro, es una experiencia individual, solitaria, de auto-transformación, que exige la preocupación de sí, la existencia del Otro, es pues, una experiencia ética; la otra, la experiencia maestro de escuela, es una experiencia comunitaria, que requiere de un grupo, y la transformación de la subjetividad es impuesta, es un deber, una orden y una exigencia moral (Quiceno, 2010, p. 60, citado por MEN, 2012, p. 131).

Con respecto a la denominación docente, el MEN (2002) manifiesta que los docentes son aquellas personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de

¹² En Colombia, los maestros son aquellos profesionales del campo de las artes que son *sabios* en su arte y son llamados artistas. Aunque la denominación “maestro” es ambigua según este título profesional, para esta construcción conceptual de hablará del maestro como profesional de la educación no como artista.

los establecimientos educativos en su proceso enseñanza aprendizaje. Son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación. (MEN, 2002).

De otro lado, los educadores, son profesionales dotados de aquellos conocimientos científicos y técnicos necesarios para maximizar el rendimiento en materia de aprendizaje. Cumplen ahora un papel decisivo en la producción, reproducción y acumulación de conocimiento, pues ya no se trata sólo de transmisión de contenidos, ni de llenar de información, o proponer operaciones de adquisición del mismo. Desde esta perspectiva, los educadores serán profesionales críticos, es decir, constructores de subjetividades conforme a proyectos políticos que trascienden su identidad técnica. Igualmente serán agentes clave en los procesos de construcción de una sociedad más justa, libre y democrática. Para cumplir esta función social que los trasciende deben estar en condiciones de ejercer un control colectivo sobre el sentido, los objetivos y contenidos de su trabajo. En sentido estricto, no serían ni funcionarios ni técnicos, sino intelectuales capaces de cooperar en la distribución de ese capital estratégico en las sociedades contemporáneas, que es el conocimiento y la cultura en las nuevas generaciones (MEN, 2012).

Dicho lo anterior, más allá de determinar cómo nombrar al sujeto de la enseñanza, es importante rescatar las cualidades y virtudes de cada una de las denominaciones anteriormente explicadas para poder obtener un perfil que potencie el ejercicio educativo a su máxima expresión.

Ahora bien, para responder la pregunta ¿qué se entiende por formación de docentes?, se cita a Corchuelo y Barrios (2004), quienes entienden por formación, a la posibilidad que tiene el ser humano, desde su singularidad interior, de relacionarse, asimilar, dar significado y sentido a las realidades culturales, sociales, educativas y científicas. Esta postura sobre formación está apoyada en el postulado de la Pedagogía crítica que propone generar circunstancias para la creación del conocimiento y la transformación compartida del Mundo (Freire,1967, p. 97, citado en Corchuelo y Barrios, 2004, p. 3).

Por su parte, Flórez, se expresa que:

El concepto de formación, desarrollado inicialmente en la ilustración, no es hoy día operacionalizable ni sustituible por habilidades y destrezas particulares ni por objetivos específicos de instrucción. Mas bien los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para formarse como ser espiritual. La formación es lo que queda, es el fin perdurable; a diferencia de los demás seres de la naturaleza, "el hombre no es lo que debe ser", como dedica Hegel, y por eso la condición de la existencia humana temporal es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular, y ascender a la universalidad a través del trabajo y de la reflexión filosófica, partiendo de las propias raíces (Flórez, 1974, p. 109).

Shulman (1997) a la hora de hablar de formación, describe a la enseñanza como una ocupación, una profesión, como una serie de intuiciones y capacidades, y afirma que el proceso de su preparación para dedicarse a las actividades de esa profesión es la formación del profesor.

El mismo autor, detalla cuatro fuentes principales del conocimiento base para esa profesión:

- 1) formación académica en la disciplina a enseñar;
- 2) los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo, los currículos, los libros de texto, la organización escolar y la financiación, y la estructura de la profesión docente);
- 3) la investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores; y
- 4) la sabiduría que otorga la práctica misma. Permítanme extenderme en cada uno de estos aspectos (Shulman, 2005).

Adicional a lo anterior, Fenstermacher (1978, 1986) citado en Shulman (2005), afirma que el objetivo de la formación docente, no es adoctrinar o capacitar a los profesores para que actúen de maneras establecidas, sino educarlos para que razonen bien sobre lo que enseñan y desempeñen su labor con idoneidad. Para que esto suceda se requiere un proceso de reflexión sobre lo que se está haciendo a partir de una adecuada base de datos, principios y experiencias, es decir, los profesores tienen que aprender a usar su conocimiento base para fundamentar sus decisiones e iniciativas después de reflexionar profundamente sobre su hacer.

En la misma línea, Vitarelli y Giordano (2005), consideran que el docente en formación debe gestar su saber desde una educación que pueda ser entendida como un espacio en donde se asocian diferentes disciplinas en virtud de un proyecto común en el cual entren en interacción profunda para concebirlo. Los procesos de apropiación del conocimiento aluden a la constitución de un objeto simultáneamente inter disciplinario, pluri disciplinario y trans disciplinario (Morín 2002, p. 121, citado en Vitarelli y Giordano, 2005).

Por su parte Porlán (2003), haciendo alusión a los principios para la formación del profesorado, pone de manifiesto la relevancia de tener en cuenta la estructura de los conceptos, la cual posibilita establecer relaciones y redes con otros conceptos. Es decir, resalta la necesidad de identificar conceptos estructurantes al momento de la concreción de objetivos, contenidos y actividades de enseñanza (Porlán 2003, citado en Valbuena, 2007).

Este autor, considera que, en la formación inicial de profesores de básica secundaria, se deben abordar contenidos profesionales tales como las características de los alumnos (sus ideas, sus intereses, sus experiencias). Así, los futuros profesores deben aprender cómo detectar, y analizar dichas características, cómo utilizar dicho conocimiento en la detección de obstáculos de aprendizaje y en el diseño de estrategias metodológicas para su superación, al igual que la organización de contenidos y actividades “a manera de hipótesis sobre la progresión de las ideas de los estudiantes” (Porlán, 2003, p. 30).

En la misma línea Tardif, manifiesta que el saber profesional docente tiene un carácter diverso, práctico, temporal, de interacción humana, experiencial, y de interfaz entre lo individual y lo social. Para enseñar, el profesor requiere movilizar y transformar una amplia variedad de saberes. En palabras suyas:

El saber no es una cosa que fluctúe en el espacio: el saber de los maestros es el saber de ellos y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares del centro, etc. Por eso, es necesario estudiarlo relacionándolo con esos elementos constitutivos del trabajo docente (Tardif, 2004, p.10).

Este autor manifiesta además, que los profesores en formación inicial, también son sujetos de conocimiento docente (no se debe perder de vista que han vivido una larga experiencia en la escuela como estudiantes), y en esa idea se requiere que los estudiantes-profesores activen sus concepciones, intereses y experiencias, mediante las cuales reciben y procesan los conocimientos e informaciones en el proceso de formación inicial.

Complementando lo anterior, es relevante mencionar la perspectiva de su postulado de la subjetividad (Tardif, 2004) quien hace las siguientes observaciones orientadas a la formación inicial del profesorado:

- Conviene vincular a los profesores no universitarios a los programas de formación que se desarrollan en las facultades dado que ellos son sujetos de conocimiento.

- Es necesario “abrir un espacio mayor para los conocimientos de los profesionales en el currículo” (Tardif, 2004, p. 176), lo que implica que además de procurar contenidos teóricos disciplinares, es vital abordar unos conocimientos específicos de la profesión que además provienen de ella, con lo cual se requiere acercar a los futuros profesores a las realidades cotidianas donde se ejerce la docencia, a través de las prácticas docentes escolares (Valbuena, 2007).

Los agentes de la Educación Artística. Según el Acuerdo 390 del 22 de Abril de 2013, existen tres tipos de profesionales que pueden ser agentes de la Educación Artística en Colombia: Los normalistas superiores o tecnólogos en educación, que según la hoja de ruta de la Educación Artística de la UNESCO (2006), son los docentes generalistas, los licenciados con énfasis en un área de formación¹³, que son los docentes especialistas a cargo de la enseñanza artística y los

¹³ Según el MEN, estas son las titulaciones aprobadas de licenciados con énfasis para ejercer el cargo de docente de Educación Artística escolar en Colombia: Lic. en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, Lic. en Educación Artística, Lic. en Bellas Artes, Lic. en Arte y Folclor, Lic. en Formación Estética, Lic. en Artes Plásticas,

profesionales no licenciados¹⁴ que son los *artistas* que enseñan arte (MEN, 2013).

Docente generalista. El cuerpo de docentes generalistas está conformado, en Colombia, por los normalistas superiores, los tecnólogos en educación y particularmente, podrían incluirse a los licenciados en Educación Artística sin un énfasis¹⁵. En muchos casos su formación inicial en artes ha sido prácticamente nula, y en otros, los más afortunados en este perfil, no ha sido lo suficientemente exhaustiva, lo que la hace “general” e incide directamente en su desempeño como docente del área ya que, “enseñar arte a alto nivel no es tarea fácil” (Taggart, Whitby & Sharp 2004, p. 10, citado en Giráldez y Palacios, 2014, p. 27), y quienes estén a cargo de esta labor deben considerar buscar la formación permanente con el fin de mejorar sus prácticas educativas en Educación Artística.

Docente especialista. La formación inicial de los docentes especialistas de Educación Artística en Colombia es diversa. Esta diversidad se presenta por los distintos énfasis que tienen las licenciaturas que van desde Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística y Cultural (disciplina artística como música, teatro, artes plásticas o danza), o la disciplina propiamente nombrada como “Licenciatura en Música”, hasta las licenciaturas en educación musical, teatral o visual. Cada carrera combina, de manera más o menos equilibrada, la formación artística con la pedagógica, lo cual genera tensiones frente a las hegemonías de saberes. En Colombia, particularmente, este tipo de docentes asumen un rol complejo, pues a un sólo docente

Lic. en Artes Visuales, Lic. en Educación con énfasis en Educación Artística, Lic. en Bellas Artes, Lic. en Arte y Folclor, Lic. en Formación Estética, Lic. en Arte Dramático, Lic. en Artes Escénicas, Lic. en Arte Teatral, Lic. en Educación Musical, Lic. en Danzas.

¹⁴ Según el MEN, estas son las titulaciones aprobadas de profesionales no licenciados para ejercer el cargo de docente de Educación Artística escolar en Colombia: Profesionales no licenciados en las áreas de: Arquitectura, Diseño Gráfico, Artes Plásticas, Bellas Artes, Artes Visuales, Artes Escénicas, Arte Dramático, Música, Artes Escénicas.

¹⁵ Actualmente en Colombia se ofrecen 14 licenciaturas en Educación Artística sin ningún tipo de énfasis en una disciplina artística lo que hace que su formación en artes sea general.

le corresponde enfrentarse a la enseñanza de la Educación Artística como área compuesta de varias disciplinas en algunas ocasiones, y en otras, las ideales, le corresponde enseñar la disciplina en la que se formó específicamente dejando un vacío en cuanto a los otras disciplinas pertenecientes al área.

Cabe hacer la salvedad de que para el Ministerio de Educación Nacional, este rol especialista también puede ser desempeñado por los licenciados en Educación Artística sin énfasis o especialidad, tal como lo estipula el acuerdo número 390 del 22 de abril de 2013 de la Comisión Nacional del Servicio Civil. Esto genera una tensión frente a los saberes ya que como manifiesta Torres (2014, p. 124) si bien el objetivo general de la educación (artística) musical no es formar músicos sino desarrollar la musicalidad en los alumnos, “en cuantos más conocimientos musicales posea el maestro de educación musical, mayor será su capacidad para elaborar actividades musicales enriquecedoras y funcionales para su alumnado”.

Artista. Peppino Maggravite afirmó “es absolutamente imposible que alguien que no sea un artista consiga enseñar arte... nadie que no sea un artista posee la delicada intuición necesaria para reconocer aquello que otra persona está tratando de expresar” (Maggravite, 1932, 3, citado en Efland, 2002, 294). Negar la posibilidad de que “el arte, como área de conocimiento, puede ser enseñado y aprendido” (Pimentel, Coutinho y Guimarães, 2009, p.115) y pensar que sólo los artistas pueden enseñar arte en la escuela, equivaldría a decir que para enseñar lenguas, matemáticas o ciencias, un maestro debería ser, entonces, filólogo, matemático o científico.

Por otro lado, es importante señalar que la formación inicial de los artistas en Colombia se centra en su disciplina artística y su titulación profesional es “Maestros en...¹⁶”. Desafortunadamente su papel en la Educación Artística escolar no es como la propone Giráldez

¹⁶ Se puede obtener el título de maestro en música instrumento, de canto, de dirección o de composición.

(2011), quien sostiene que su participación debiera ser en proyectos de Educación Artística, desde la asesoría o el trabajo cooperativo con grupos de profesores, ya que muchos de estos artistas se dedican a la docencia como un “escampadero” laboral pretendiendo reemplazar a los docentes que se formaron para la enseñanza de las artes. Aquellos artistas que deseen dedicarse a la docencia *legalmente*, deben realizar ya sea un diplomado o una especialización en pedagogía que los licencie para enseñar.

Ahora bien, tanto el docente generalista, como el especialista o el artista certificado para la docencia, necesitan una combinación equilibrada entre teoría y práctica artística y pedagógica para poder obtener aquellas competencias profesionales necesarias para enseñar artes en distintos contextos educativos.

Competencias para los docentes de arte. Hasta ahora se han referenciado a los distintos tipos de profesionales que suelen estar a cargo de los procesos de Educación Artística en contextos educativos lo cual ha generado la importancia de identificar algunas de sus competencias vinculadas a procesos de enseñanza y aprendizaje artístico:

Competencias actitudinales: Desarrollar una actitud de compromiso y disfrute con el arte, como receptor y productor; Desarrollar una concepción filosófica, internalizada y consciente, basada en los principios de la enseñanza del arte, con una visión actualizada del hacer artístico y adoptar una disposición personal activa sobre el propio rol en la interacción con los estudiantes para propiciar una atmósfera productiva.

Competencias teleológicas: Analizar los contenidos y jerarquías cognitivas de la especialidad, de manera minuciosa y reflexiva, para propiciar el progreso en la recepción-producción de los estudiantes; diseñar las estrategias metodológicas de

manera crítica y creativa, basándose en las competencias que los estudiantes deben desarrollar; planificar la actividad en términos de valor para la comunidad de pertenencia, participando y acogiendo las manifestaciones artísticas del contexto socio-cultural y ofreciendo los productos del aula; Componer las situaciones de enseñanza-aprendizaje a partir de la realidad del hacer artístico, ofreciendo oportunidades y herramientas para operar de manera similar a la de los artistas académicos y populares (Giráldez y Malbrán, 2011, pp. 41-43).

A estas competencias “generales” de la Educación Artística, podemos agregar las competencias específicas de la “Educación Artística Musical”:

Competencias musicales: Referidas al conocimiento musical de dirección de agrupaciones vocales e instrumentales, el canto y la técnica vocal, la técnica y la práctica instrumental, el movimiento corporal desde la adopción de nociones básicas en danza, el lenguaje musical y el repertorio musical (Torres, 2014, pp. 124-125).

Es importante hacer la salvedad de que la formación del educador artístico debe ser pensada a partir de

concepciones pedagógicas comprometidas con la comprensión del fenómeno educativo artístico. Estas deben ser consideradas en sus múltiples aspectos: económico, social, histórico, antropológico, filosófico, psicológico, político e ideológico; y como bases didáctico-metodológicas capaces de permitir al educador actuar de modo competente en su práctica pedagógica (Pimentel, Coutinho y Guimarães, 2009, p. 116).

En adición a lo anterior, el profesor de Educación Artística en cualquier nivel de enseñanza debe ser una persona cuya vida esté permeada de experiencias estéticas y debe tener en cuenta las manifestaciones artísticas que se viven en la cotidianidad de sus estudiantes.

¿Docente artista, Artista Docente, Educador Artístico o Formador Artístico?. Parece un juego de palabras, pero no lo es. Uno de los factores que interviene de manera más o menos directa en las opciones metodológicas, es el lugar en el que se sitúe el docente y en el que éste sitúe su saber, pues esto demuestra jerarquías implícitas en su posición como docente. En general, se considera que los artistas involucrados activamente en la práctica educativa pretenderán potenciar el desarrollo y perfeccionamiento de habilidades técnicas y la producción en el ámbito del aula, mientras que los educadores artísticos, cuya formación está más vinculada a la pedagogía, adoptarán un enfoque de tipo cognitivo. La pregunta que surge es **¿se puede formar un docente de Educación Artística que maneje un equilibrio de saberes que potencialice la experiencia de la Educación Artística y cultural en la escuela a su máxima expresión?**.

Díaz, manifiesta que el perfil del docente debe ser acorde a la idea o modelo de educación recogida por Perrenoud: “mientras que las disciplinas de enseñanza se construyen principalmente alrededor de un corpus de conocimiento, las educaciones apuntan más abiertamente a un desarrollo del alumno como persona, sus actitudes, valores, competencias, ciertos componentes de su identidad, lo cual exige por supuesto conocimientos, pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, 2012, p. 133, citado en Díaz, 2014, p. 18), ya que aborda una cuestión fundamental en la formación del alumnado, la preparación de éste para la vida de la mano de un docente comprometido.

Dicho lo anterior, podría decirse que un docente de artes comprometido es “un individuo dotado de una elevada sensibilidad y que sea a su vez un artista” (Efland, 2002, p. 294),

(entendiendo por artista no aquel que practica un arte sino aquel que lo significa) y que a su vez sea capaz de construir herramientas conceptuales y metodológicas que le permitan articular y a la vez diferenciar la "teoría pedagógica" y la enseñanza del arte (Zuluaga, 1999).

Finalmente, como dice Pimentel (2009), enseñar arte significa propiciar experiencias y vivencias significativas en apreciación, reflexión y elaboración artística. Para esto, es necesario que el maestro posea una base teórica y práctica que le posibilite un pensamiento amplio, tanto para conocer los caminos recorridos por sus estudiantes como para propiciar momentos significativos que permitan abordar nuevos procesos individuales y colectivos.

Modelos de la enseñanza de las artes. Se inicia con una reflexión en torno al lugar del docente en el proceso de enseñanza de las artes desde la exploración de los más importantes modelos de enseñanza de la Educación Artística. En este sentido, se hará referencia primero, a la Educación Artística en el ámbito de las artes visuales y después, en el ámbito de la música. Algunos de estos modelos son: el academicista, el de la autoexpresión creativa, el de la enseñanza del arte basada en disciplinas, el de interdisciplinariedad y artes integradas y el de la diversidad cultural¹⁷. Es importante señalar que aunque por una cuestión de orden estos enfoques o modelos se presentan por separado, rara vez aparecen en su forma "pura" y en la práctica es posible encontrar combinaciones de distinto tipo (Giráldez, 2009).

Modelo academicista o de los artistas. Esta tradición formativa gobernó la Educación Artística europea desde el medioevo hasta inicios del siglo XX. Es probablemente el de mayor tradición en occidente. Los artistas fueron los encargados de la enseñanza de las artes cuando estas comenzaron a formar parte de los currículos escolares. Como la enseñanza del arte en las escuelas se reducía en ese entonces generalmente al dibujo, estos artistas-docentes tenían muy

¹⁷ Estos enfoques se ampliarán en el desarrollo conceptual de Educación Artística ya que el propósito en este apartado es mostrar el lugar que ocupa el docente frente la enseñanza del arte.

claro cuáles eran sus funciones, qué debían enseñar y cómo debían enseñarlo. El objetivo principal consistía en dotar a los estudiantes de las herramientas y los conocimientos necesarios para llegar a conocer, apreciar y producir obras artísticas, y para ello habían de emplearse métodos de enseñanza propios de la formación profesional de los artistas. A menudo este modelo se complementaba la formación con el estudio de la historia del arte, entendida básicamente como la recopilación de los movimientos y artistas más relevantes (Barragán Rodríguez, 2005, p. 62). El profesor era siempre el modelo que se debía imitar, los contenidos se presentaban siguiendo una secuencia rígida e inamovible, y las destrezas se desarrollaban mediante el ejercicio frecuente. Si otro lenguaje artístico entraba a formar parte del currículo (generalmente la música), el enfoque y el tratamiento eran equivalentes.

Los fundamentos curriculares de este modelo formativo pueden resumirse así:

- Enfatizar los procesos productivos sobre aquellos propios de la apreciación artística.
- La acción formativa se basa en la imitación y la progresión en la dificultad.
- La base metodológica es el ejercicio frecuente y el respeto por la norma y el procedimiento.
- La transmisión didáctica se fundamenta en la acción directiva de un maestro (Giráldez y Aguirre, 2011).

Modelo de auto expresión creativa o de los pedagogos. Nace en oposición al anterior y surge a la luz de las corrientes pedagógicas que se fueron gestando en Europa y Estados Unidos en las primeras décadas del siglo XX. Este modelo dio lugar, inicialmente en Inglaterra, a la “utilización terapéutica del arte de una manera intencional y organizada institucionalmente” (Dalley, 1987, citado por Barragán Rodríguez, 2005, 63).

En este modelo se le pone mucha atención a la subjetividad, el mundo emocional y la identidad grupal y comunitaria del sujeto y se consolida sobre una serie de fundamentos: Primero está el niño, su sensibilización, su formación integral, el desarrollo de sus potencialidades creativas, su cultura artística, etc. Lo verdaderamente importante no era, entonces, qué enseñar, sino a quién se enseñaba. Así, el estudiante dejó de ser visto como un “aprendiz de artista” y pasó a ser un sujeto al que se debía educar de forma integral. Es decir, no se procuraba tanto que el alumno aprendiese arte como que a través del arte pudiese “poner fuera” su caudal creativo en beneficio de su desarrollo personal.

Aunque los logros de esta etapa fueron importantes, entre ellos la crisis de los métodos tradicionales y la generalización de la Educación Artística en las escuelas, hubo grandes desaciertos. Por una parte, el foco de interés se desplazó desde el objeto artístico al sujeto creador, lo que trajo consigo la idea de que la capacidad creativa dependiera directamente con las facultades innatas del sujeto y no tanto con los procesos de aprendizaje. Por la otra, al centrarse en el niño, muchos educadores se olvidaron del arte, ya que la inmensa gama de recursos pedagógicos frecuentemente tenía poco que ver con el trabajo real de los artistas. Otra de las dificultades estaba relacionada con cuestiones metodológicas. Al no haber programas ni secuencias de contenidos definidos, y al encomendarse la Educación Artística a profesores sin una formación específica, la acción educativa se caracterizó por una mínima intervención docente.

El rol del maestro era el de un estimulador de la libre expresión. El educador sólo es testigo sensible, un protector que ayudaba al niño amistosamente cuando se encontraba en apuros, pero que no interviene nunca por iniciativa propia (Aguirre, 2005).

Esta orientación de Educación Artística con frecuencia desestimada por ingenuista, marca una época en la historia por su preocupación por el desarrollo individual y social de los individuos sin excepción. Muchos autores como Binet, Decroly, Dewey, Montessori, Cousinet, Ferriete, Lowenfeld, han aportado en la formación de la teoría y la práctica de este modelo (Barragán Rodríguez, 2005).

Así pues la idea central de esta tendencia es la consideración de la Educación Artística como instrumento óptimo para el desarrollo del individuo como persona.

Dicho lo anterior, los fundamentos de las propuestas docentes y de los currículos de este modelo formativo podrían resumirse así:

- El hecho artístico es, ante todo, una cuestión subjetiva.
- La capacitación para el arte es una cuestión innata. Todos llevamos el potencial y la función de la educación es permitir que aflore sin trabas ni contaminaciones externas.
- Se propugna una metodología fundamentada en la libertad creativa frente a la instrucción.
- La formación artística, según este modelo, resulta ser eminentemente práctica y conlleva un radical destierro de la reflexión y del análisis en toda acción formativa.
- La ausencia de sistematización metodológica tiene como consecuencia la renuncia a la evaluación (Giráldez y Aguirre, 2011, pp. 77-78).

Modelo de la enseñanza del arte basada en disciplinas (EABD). Surge a manera de reacción frente al modelo de auto expresión creativa. Esta orientación educativa aportó un nuevo proyecto curricular para la Educación Artística en la enseñanza general, estableciendo una

sistematización del estudio del arte en torno a cuatro ámbitos formativos (la estética, la historia, la crítica y la producción artística) y una nueva visión acerca de la formación y del papel del profesorado. El objetivo principal de este modelo fue desarrollar la capacidad del estudiante para comprender y apreciar el arte a partir de la exploración de las diversas teorías y los contextos sobre arte (Aguirre, 2005).

Esta sistematización buscaba cumplir varios objetivos:

- Ayudar a los estudiantes a desarrollar la imaginación y adquirir las aptitudes necesarias para una ejecución artística de calidad. Según esta concepción, los enseñantes de arte deberían diseñar currículos orientados al desarrollo de aptitudes.

- Ayudar a los estudiantes a comprender el contenido histórico y cultural en el que se crea el arte y a reflexionar sobre los valores que el arte ofrece.

Los defensores de este modelo sostienen que es un enfoque a la Educación Artística más exhaustivo que otros métodos porque aborda las cuatro cosas que hacen las personas en relación con el arte: crearlo, apreciar sus cualidades, encontrar su lugar en la cultura y en el tiempo, y exponer y justificar sus juicios acerca de su naturaleza, sus méritos y su importancia (Eisner, 2004).

En el Proyecto *Discipline-Based Art Education* (DBAE), el currículum de Educación Artística se compone esencialmente de: a) los bloques de contenido sobre arte, b) la planificación escrita de objetivos, c) las actividades de aprendizaje y motivación, d) los métodos de evaluación.

Su materialización, por tanto, requiere un plan de estudios basado en tres objetivos principales: 1) hacer énfasis en el arte, 2) hacer énfasis en las habilidades necesarias para

practicar el arte, 3) presentarlo de forma programada y secuenciada, de modo que permita coordinar convenientemente las cuatro disciplinas que lo constituyen (Aguirre, 2005).

En lo concerniente al educador, hay una vuelta a la formación especializada que se puede sintetizar al menos en tres aspectos: 1) Una formación interdisciplinar, que contenga tanto aspectos relacionados con la historia, la estética o la crítica como la práctica del arte. 2) Una sólida formación pedagógica. 3) Una actitud reflexiva (Giráldez, 2009).

Esta idea de profesor, con algunos ajustes, se acerca más a lo que se puede entender por un docente de Educación Artística. Independientemente de los enfoques que puedan servir como base teórica a los diferentes currículos, actualmente parece haber una coincidencia a la hora de exigir un perfil interdisciplinar que no es equiparable a la de un artista profesional ni a la de un profesor generalista que ha cursado algunas asignaturas artísticas en su carrera. Para poder hacer frente a todas las exigencias de una Educación Artística de calidad, el profesor debe tener una sólida formación pedagógica y artística, y lo que es más importante, debe ser capaz de contextualizar sus saberes a través de la formación permanente actualizada en Educación Artística.

Modelo de interdisciplinariedad y artes integradas. Ante las críticas al currículo de las disciplinas surge este modelo del currículo integrado dando lugar a una nueva organización de los contenidos, agrupados no por disciplinas sino por áreas de conocimiento y experiencia .

En los currículos de muchos países se optó por integrar las artes en una única área de conocimiento cuyo enfoque se pretendió que fuera global, aun a sabiendas de la especificidad de algunas cuestiones en cada uno de los ámbitos artísticos.

En el caso de Colombia, con la Ley General de Educación (1994) y los Lineamientos Curriculares de Educación Artística (2000), se optó por integrar las artes en una única área de

conocimiento global. Al principio, pareció una solución adecuada, puesto que se trataba no sólo de la integración de contenidos de las disciplinas que tradicionalmente habían ocupado un lugar en el currículo (generalmente, las artes plásticas y la música), sino también de la incorporación de contenidos provenientes de otros ámbitos artísticos, como el teatro, la danza, las artes visuales, la literatura, la arquitectura, etc. (MEN, 2000). Sin embargo, la experiencia en estos 15 años, desde su creación, ha demostrado que al proponer esta concepción sobre esta área de aprendizaje, no se tomaron las medidas necesarias para la creación de los programas académicos ni para formar al profesorado a cargo de esta área.

Por un lado se crearon programas de educación con énfasis en Educación Artística disciplinar (musical, plástica o teatral) a la vez que programas con énfasis en Educación Artística pluridisciplinar (en el mismo programa están todas las disciplinas), lo cual generó las primeras dispersiones del sujeto de enseñanza de la Educación Artística escolar desde su contemplación como área fundamental y obligatoria. El primer tipo de programas forma educadores cuyo saber artístico disciplinar se hace presente en su práctica docente, fragmentando como dicen los Lineamientos Curriculares, “la expresión total del ser”, mientras que el segundo tipo intenta formar un profesor polifacético capaz de generar un discurso artístico integrado que potencie esa expresión.

Frente a este tipo de propuesta de programas, surge la reflexión de que la idea de formar a este profesor polifacético, entrenado para diseñar y llevar a cabo experiencias de aprendizaje que incluyan distintos ámbitos artísticos ha dado lugar a numerosos problemas ya que presumir que habrá un elevado número de personas que podrán desempeñarse como profesores de arte polifacéticos, que pueden cantar, bailar, tocar instrumentos, componer música, diseñar coreografías, dirigir, dibujar, esculpir, pintar y manejarse hábilmente en la producción de

recursos multimedia; además de tener conocimientos sobre pedagogía, historia, teoría, crítica y estética; es una utopía (Giráldez, 2009).

Frente a esta dificultad, algunos profesores de distintas disciplinas artísticas y algunas instituciones escolares, preocupados por la necesidad de responder a los requerimientos curriculares legales, han venido trabajando en lo que podría considerarse una situación intermedia. La realización de proyectos conjuntos, que apunten a un mismo propósito y que permitan integrar contenidos artísticos entre sí, permitirá estructurar a la Educación Artística como área de conocimiento que integra las disciplinas artísticas apuntando a la expresión total del ser.

Otra manera de enfrentarse a esta dificultad la expresan Juanola y Calbó (2005), proponiendo un currículum de las artes integradas, organizadas dentro de cuatro estructuras curriculares:

En primer lugar, las artes se utilizan ocasionalmente para ayudar a los alumnos entender una cultura o un periodo histórico determinado. El objetivo es ampliar las miras a través de las cuales la comprensión del alumnado avanza al consultar no sólo los apuntes sino también otros materiales en este caso particularmente procedentes de las disciplinas artísticas como objetos e imágenes históricas.

La segunda vía de integración es la que intenta ayudar a los estudiantes a identificar las similitudes y diferencias entre artes para que éstas características se tengan en cuenta y se apoyen mutuamente. Por ejemplo, todas las artes están conectadas con la creación de formas expresivas, pero los medios utilizados no son idénticos. Por otro lado, aunque podemos experimentar ritmo tanto en una

obra de arte visual como en una musical, el significado del ritmo en la música y en el arte visual es distinto.

Una tercera aproximación es identificar un tema principal que pueda ser explorado a través del trabajo que procede no sólo desde las artes si no también de otros campos. El concepto de metamorfosis, por ejemplo, puede ser ilustrado a través de los cambios en una secuencia de imágenes en un film y en una fotografía. El concepto de metamorfosis es un tema que diversos artistas han tratado pero es también un tema de interés científico, que puede convertirse en un núcleo para desarrollar proyectos de trabajo interdisciplinarios. Algunos temas ya bastante explotados en este sentido, como por ejemplo la arquitectura o la metáfora.

Una cuarta estructura para la integración de las artes está relacionada con la práctica de la resolución de problemas. El alumnado puede ser invitado a definir un problema que requiere tratarse a través de varias disciplinas (Juanola y Calbó, 2005, p. 109).

Modelo de la diversidad cultural. El hecho de que la diversidad cultural se convirtiera en uno de los rasgos más característicos de las sociedades contemporáneas hizo que en las últimas décadas se desarrollaran iniciativas en el ámbito de la Educación Artística centradas más en los problemas derivados del contexto social en el que viven los estudiantes, que en las metodologías didácticas propias del área lo cual ha venido relegado a un segundo plano algunas de las cuestiones tradicionales vinculadas al desarrollo de destrezas y habilidades técnicas.

Estas iniciativas desarrollaron una postura crítica a cómo se daba la enseñanza del arte en los modelos previos ya que considera que “se reserva muy poco espacio para el estudio de las

artes de la propia comunidad o de las culturas no occidentales y no se ayuda a los estudiantes a comprender los objetos en sus contextos originales, a valorarlos de acuerdo con los significados y funciones para los que fueron creados” (Pankartz, 2003, p. 18, citado en Giráldez, 2009, p. 95).

Este modelo propone que para superar la mirada etnocentrista del arte que genera brechas de apropiación cultural imperantes en la enseñanza del arte en la escuela, es necesario en ayudar a los estudiantes a percibir el arte como un elemento fundamental en la vida cultural y social, percibirla como una manera de entender la historia del hombre a través de sus contribuciones en diferentes culturas, sociedades y tiempos.

Esta orientación se relaciona esencialmente con la idea de dejar de centrar los aprendizajes en torno al arte, considerándolo de “alta cultura” y centrar la atención en la producción de significado social y cultural a partir del análisis crítico (Barragán Rodríguez, 2005).

Como dice Chalmers: todo esto debemos hacerlo teniendo en cuenta que “toda Educación Artística que sea multicultural, secuencial y evolutiva, y reconozca diversos estilos de aprendizaje, puede ayudarnos a ver las semejanzas en los roles y las funciones del arte a través de las culturas y, al mismo tiempo, convertirse en un agente de cambio social positivo” (Chalmers, 2003, p. 149, citado en Giráldez, 2009, p. 95).

Finalmente, cabe mencionar que el papel del profesor en el currículo multicultural es el de guía y facilitador que ayuda a los estudiantes a investigar y entender cualidades comunes en los roles y las funciones del arte en diferentes culturas.

¿Educación Artística Musical? A lo largo de la búsqueda bibliográfica sobre Educación Artística, se ha podido apreciar que el concepto Educación Artística es difuso. Por un lado se considera una disciplina cuando se habla de la enseñanza de las artes visuales, por otro se

considera un área compuesta por distintas disciplinas artísticas tales como Música, Teatro, Danza, entre otras. Como consecuencia de lo anterior, hablar de concepto una Educación Artística musical, se dificulta un poco ya que la bibliografía que aparece sobre la enseñanza de la música nos dirige directamente a la educación musical, lo cual genera confusión pues por un lado no queda claro si ambas denominaciones son sinónimos y por otro, se invisibiliza la mirada artística que relaciona la música con otras artes. Como lo expresó Paynter, “la música debería estar fuertemente relacionada con otras artes.. para que la adquisición del conocimiento en la escuela transite desde lo sensible a lo racional, y viceversa, ... esa es la única posibilidad de formar un hombre integral” (Paynter, citado en Espinosa, 2010, p. 109). Dicho lo anterior, hay que mencionar que hablar de una Educación Artística Musical, Escénica o Dancística, como “nuevas disciplinas” encargadas de la enseñanza de las artes, apunta a una nueva concepción y abre la posibilidad de nuevas miradas en cuanto a la formación de los sujetos de enseñanza.

Ahora se procede con la descripción de los modelos o tendencias propias de la enseñanza musical para entender cuál ha sido el rol del docente en este lenguaje.

Modelo academicista. Este modelo partía de la idea de que el aprendizaje musical de los niños podía darse según las pautas que regían la formación de músicos profesionales.

Debido a que este planteamiento excedía las posibilidades reales del alumnado en el escenario escolar, (no sólo por su dificultad, sino también por el tiempo disponible para la enseñanza), los docentes se vieron crear unos “modelos” de enseñanza orientados en distintas direcciones:

- Enseñanza centrada en el canto (o, eventualmente, en la formación de conjuntos instrumentales) y limitada al aprendizaje del repertorio seleccionado.

- Enseñanza centrada en el uso de un instrumento específico (generalmente, la flauta dulce).
- Enseñanza centrada en el estudio del solfeo. (Aguirre y Giráldez, 2011, p. 79).

En estos modos de enseñanza, el maestro ocupa el rol de modelo a imitar mientras que el estudiante actúa como un sujeto pasivo que debe fijar su atención en dominar las técnicas propias de cada uno.

Métodos activos. Los métodos activos surgen en las primeras décadas del siglo XX y se fundamentan en la *escuela nueva* e influyeron considerablemente en la educación musical. Entre los más destacados podemos mencionar al músico y pedagogo suizo Émile Jacques Dalcroze (1865-1950), creador de “la rítmica Jacques-Dalcroze, es cual es un método de educación musical que relaciona los lazos entre el movimiento corporal y el movimiento musical, llevando de este modo a la persona a desarrollar sus facultades artísticas” (Díaz, 2014, p. 27). Este método se enriquece más tarde con los aportes de Edgar Willems (1890-1978) con las bases psicológicas establecidas entre la música y el ser humano desde el desarrollo del “ritmo (instinto), la melodía (afectividad) y la armonía (intelecto)” (Alsina, 2010, p.18); y Maurice Martenot (1898-1980) quien le concede gran importancia a la relajación corporal y a la respiración.

A estos métodos le siguen el de Orff-Schulwerk, el cual se centra en los conjuntos instrumentales desde el desarrollo de la improvisación y la composición los cuales refuerzan el pensamiento creativo (López, 2010), el método Kodály, que privilegia el cultivo de la voz y el canto coral desde la canción popular como fuente patrimonial que conduce a la cultura universal y el método Suzuki, para quien la experiencia cotidiana y compartida en el ámbito próximo cuyo enfoque aspira a la generación de tanto al desarrollo humano como al musical (Díaz, 2014).

La mayoría de estos métodos, pero principalmente el Orff-Schulwerk, que combina música, movimiento y lenguaje con el objetivo de “desarrollar en el alumnado sus capacidades expresivas y perceptivas” (López, 2014, p. 73), recibieron la influencia del expresionismo o tendencia autoexpresiva proveniente del ámbito de la Educación Artística (Aguirre y Giráldez, 2011). Por primera vez se tomaba en consideración el que los niños pudiesen crear su propia música, márgenes de libertad mucho menores que los que había en las artes plásticas. El rol del maestro en este modelo se transforma pues permite que el estudiante sea protagonista tanto dentro de sus procesos creativos como dentro de sus procesos de aprendizaje.

El Manhattanville Music Curriculum Project. (MMCP) fue un modelo de enseñanza musical eminentemente pragmática y eficaz cuyo objetivo fue diseñar un currículo musical que abarcara todos los cursos de primaria y secundaria, así como materiales didácticos para su desarrollo y propuestas para la formación del profesorado (Aguirre y Giráldez, 2011).

Uno de los objetivos del MMCP era suscitar una fuerte relación entre los estudiantes y la música, tanto en la escuela como en la sociedad contemporánea, en diferentes ámbitos que planteaban problemas concretos por solucionar: Lo artístico desde el reconocimiento del valor estético de la música, lo personal desde como la música satisface las necesidades personales de lo estudiantes, y desde lo social, desde el como se puede involucrar la música en los estudiantes a lo largo de sus vidas. Además tenía una visión amplia de la música ya que no la cerraba únicamente a la música clásica occidental ya que se presentaba como un arte en continuo movimiento. El rol del maestro no se centraba en la transmisión de conocimientos sobre música sino en la provisión de momentos de descubrimiento, de sorpresa, que le permitiera al alumnado adquirir habilidades a través del hacer; teniendo en cuenta todos los estilos musicales, incluso la

música de su entorno, ubicándose desde un enfoque global que incluya: improvisar, componer, interpretar, escuchar, disfrutar y sobre todo compartir.

Modelo de DBME (Discipline Based Music Education). Este modelo es la visión musical del DBAE, y surge como una conceptualización alternativa para la enseñanza de la música. Más que considerarlo un Plan de Estudios, se considera un marco conceptual para la instrucción musical de todos los individuos, no sólo de aquellos que tienen talento o son una gran promesa musical (Asmus, et al., 2001, citado en Ortiz, 2006), el cual incorpora distintos métodos y propuestas metodológicas para integrarlas en el marco disciplinar.

Una característica única de la DBME es el modo en que se conceptúa la instrucción del estudiante ya que el docente amplía su enfoque tradicional de enseñanza basado en la “actividad” centrada en el canto y la escritura y lectura musical, a través de la implementación de la formación crítica desde la realización de juicios y debates sobre una composición, una interpretación vocal, orquestal, entre otros; la estética desde determinar las cualidades estéticas de una obra y/o composición; la histórica a través de la contextualización histórica del trabajo musical y la práctica desde la ejecución, interpretación, composición e improvisación, abordado de forma integrada, proporcionando así al alumnado una comprensión amplia pero equilibrada de la música.

Si hubiese que resumir todas las nuevas ideas que se incorporaron a la educación musical en estos años, podría decirse que “el mundo de la música, tal como existía realmente fuera de las escuelas, se convirtió en el contenido del estudio de la música dentro de las escuelas (Aguirre y Giráldez, 2009).

Este modelo sin embargo ha recibido varias críticas como:

1) La excesiva atención al objeto del conocimiento, en detrimento de la atención a los procesos individuales del aprendizaje, siempre en aras de una uniformización disciplinar que estandariza contenidos y métodos de trabajo.

2) La excesiva dependencia de concepciones artísticas asentadas en la tradición, que hacen imprescindible la participación y el control de los expertos en la selección de contenidos y diseños curriculares.

3) La estrecha vinculación y dependencia institucional del programa, que constriñe las posibilidades del libre desarrollo, la diversidad en la investigación y la heterogeneidad programática exigida por la adaptación a situaciones o necesidades locales (Aguirre, 2005, p. 286).

Adicionalmente a estas críticas, hay que mencionar que a pesar de las grandes intenciones detrás de esta propuesta, el cambio real no fue radical ya que la “música escolar”, representada especialmente por los métodos de enseñanza, continuó existiendo en muchos programas basados en el Orff- Schulwerk o en el método Kodaly.

Mostrados los modelos, tanto los de la Educación Artística (visual) y los de la Educación Musical, llegamos a la conclusión de que uno de los desafíos más apremiantes que tiene la Educación Artística en el ámbito escolar, es el de establecer con claridad los propósitos formativos de su acción. La Educación Artística entendida como una “nueva” disciplina que acoge todo tipo de actividades artísticas, al parecer está fuera de foco pues no tiene en cuenta las especificidades propias de cada lenguaje artístico lo cual se ve reflejado en la separación de los mismos a la hora de diseñar y desarrollar el currículo propio del área. Esto lleva a pensar en la creación de estrategias docentes que respondan al cómo articular las materias que integran la Educación Artística actual, es decir, las artes visuales, la música, el teatro y la danza, de tal

manera que se genere una experiencia integral, así sea bajo un eje articulador correspondiente a la especialidad formativa del docente.

El enlace directo de la Educación Artística con el mundo de las artes, la instala en un lugar óptimo para unir con la vida, para que los estudiantes encuentren en la Educación Artística una excelente oportunidad de conectar con la experiencia humana.

Perfil del docente en Educación Artística de la Universidad Antioquia. El programa de la LEBEEACM, está orientado a la formación de pedagogos musicales (docentes especialistas), que puedan desempeñarse tanto en la escuela básica primaria y secundaria (Educación Artística), como en institutos especializados (Formación Artística). Incluye una sólida formación musical y pedagógica, con conocimientos que permiten abordar la enseñanza musical en el aula de clases y la conformación de agrupaciones musicales escolares.

Los documentos oficiales de la LEBEEACM determinan el perfil de su egresado así:

- Puede participar con sus educandos en proyectos interdisciplinarios.
- Está preparado para escribir piezas y canciones, hacer armonizaciones y arreglos corales e instrumentales para aplicarlos a las posibilidades de sus alumnos.
- Sabe utilizar correctamente la voz, la guitarra y el teclado en el ejercicio de la enseñanza musical.
- Tiene un desempeño en el instrumento elegido que le permite conformar, dirigir o hacer parte de agrupaciones musicales tales como grupos de cámara, coros, bandas u orquestas.
- Puede comprender, analizar y apreciar obras musicales de períodos diversos y evaluar una obra musical o su interpretación.
- Está en condiciones de utilizar tecnologías actualizadas.

- Tiene una visión interdisciplinaria que le permite realizar proyectos conjuntos con otras manifestaciones artísticas.

- Puede actuar como facilitador de procesos musicales, culturales e interdisciplinarios.

Dicho lo anterior surge la pregunta de si este perfil está articulado con el perfil que necesita el Ministerio de Educación Nacional, y para poder responderla se deben tener en cuenta inicialmente las competencias docentes del educador artístico que estipula el Ministerio en la prueba del concurso docente. A continuación se describen las competencias, según la dimensión disciplinar, configurada por los ejes temáticos propios de la disciplina, y la dimensión cognitiva, caracterizada por las acciones puestas en juego en el proceso educativo.

Dimensión Disciplinar: Está compuesta por los siguientes temas y subtemas: •

Historia y apreciación estética, artística y cultural: Incluye análisis de producción artística, análisis de producción cultural, aspectos propios del desarrollo sensible desde la historia del arte, y valoración y configuración autónoma de la experiencia estético - artística y cultural valorativa.

• *Contexto artístico cultural nacional y latinoamericano:* Incluye características básicas de la forma artística y cultural; forma artística nacional; forma artística latinoamericana; forma cultural nacional; forma cultural latinoamericana; contextos de socialización de la producción artística nacional y latinoamericana y contextos de información y difusión masiva en producción cultural nacional y latinoamericana.

• *Producción y expresión artística:* incluye aspectos técnicos de la mediación artístico educativa; estrategias de configuración simbólico - expresiva en el niño entre los 6 y los 15 años; artes plásticas, música y artes escénicas.

Dimensión Cognitiva: hace referencia a las siguientes competencias del docente de Educación Artística:

- *Interpretar:* Involucra las acciones que realiza una persona con el fin de comprender, deducir, aclarar o descifrar situaciones que se presentan en un contexto disciplinar determinado.

- *Argumentar:* se caracteriza por las acciones que realiza una persona para explicar o justificar otras acciones o situaciones que se presentan en un contexto disciplinar determinado.

- *Proponer:* hace referencia a las acciones que realiza una persona con el fin de plantear, construir, seleccionar o demostrar alternativas de solución a problemáticas o situaciones planteadas en un contexto disciplinar determinado. (MEN, 2013, p. 56).

Dicho esto, y con base en el análisis del plan de estudios de la Licenciatura, puede inferirse que el perfil del egresado de la licenciatura, al carecer dentro de plan de estudios, de elementos formativos de otras disciplinas pertenecientes al área de Educación Artística, al presentar tensiones en cuanto a sus saberes y al invisibilizar el objeto de enseñanza de la Educación Artística dentro de sus planes de curso en su plan de estudios; no está articulado con perfil docente del Ministerio de Educación Nacional, pues como citan los Lineamientos Curriculares, la expresión total del ser a la que apunta el área no se puede lograr por medio de una formación disciplinar fragmentaria (MEN, 2000, p. 25).

Una imagen del maestro de Educación Artística. Después de todo este rastreo conceptual, se hace claro que es imperante una sólida y equilibrada formación tanto en teorías y prácticas artísticas como en teorías y prácticas pedagógicas, pues unas son tan importantes como

las otras; y es en el equilibrio donde reside gran parte del éxito del proceso de enseñanza/aprendizaje del arte. Esto le brindará al docente la capacidad de convertir sus saberes aprendidos, en saberes enseñables, es decir, le permitirá definir el arte como objeto de enseñanza dentro del espacio escolar. Esta capacitación conceptual debe ir de la mano con la formación humanística que le permita entender que el cuerpo, más allá de carne, es un “significante estético y artístico de seducción” (Chaverra, 2009, p. 8), incita y provoca al otro a encontrar la totalidad del ser como lo sugieren los Lineamientos Curriculares (MEN, 2000), a través de experiencias estéticas atravesadas por el arte.

La articulación de la formación conceptual y humanística se ve reflejada cuando se involucra la conversación dialógica dentro de los procesos educativos dándole protagonismo al estudiante en su aprendizaje.

Adicionalmente, logrará esa articulación si se sale de los acartonamientos sugeridos por los entes legales, superando el concepto empresarial de calidad de la educación, abriéndose al concepto humanizante de transformación personal a través de la educación.

Finalmente, a manera de cierre se cita a Cullen, quien entiende la profesión docente desde la virtud:

La docencia es virtud porque se trata de un hábito, una forma habitual de actuar, que ni es una facultad innata (aquello de “nacer docente”) ni es tampoco el mero deseo de serlo como compulsión (aquello de “la pasión por enseñar”). Sin duda que la docencia supone facultades para enseñar y gusto por hacerlo, pero no es ello lo que la define como virtud. La define como virtud el que sea una disposición a actuar enseñando bien, es decir, de acuerdo con el valor y la dignidad misma del enseñar.

La docencia es virtud porque tenemos que aprender a enseñar, porque enseñar tiene que ver con saber deliberar y elegir lo mejor de acuerdo con la naturaleza misma de la acción de enseñar, y no solamente de acuerdo con el deseo de hacerlo.

La docencia es virtud, porque consiste en una disposición adquirida (aprendida) que nos hace fácil, habitual, enseñar bien, es decir: deliberando y eligiendo en cada caso lo mejor. Y esto es siempre un trabajo inteligente, un trabajo de la inteligencia, que implica educar el juicio prudente, un tener que adentrarnos en el sentido mismo del enseñar saberes. La docencia es virtud, porque es bueno enseñar, y por lo mismo “deseable”, y es bueno enseñar, porque sin educación los hombres no podemos alcanzar nuestros fines, no podemos construir ideales de vida buena, no podemos desplegar nuestra capacidad de juzgar autónomamente y pensar críticamente. Incluso, sin educación no podemos aprender a distinguir lo justo de lo injusto, lo correcto de lo incorrecto (Cullen , 2002, pp. 54 - 55).

Educación Artística. Siguiendo con el orden establecido al inicio de este apartado, en el Diccionario General de la Lengua Española Vox, se entiende por Educación: Formación destinada a desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenecen; y por Artístico (ca): adjetivo Del arte o que tiene relación con él. Para la RAE, educación es, en su primera acepción, acción y efecto de educar y artístico (ca): perteneciente o relativo a las artes, especialmente a las que se denominan bellas.

Documentos legales nacionales. Después de buscar el concepto en los distintos

documentos legales nacionales, se puede establecer que no en todos aparece y no en todos se define. A pesar de esto, se identifican aquellos documentos que sí lo hacen expresando qué entienden por Educación Artística.

A continuación se muestra una tabla que indica el número de veces que se nombra el concepto (y lo relativo a ella enseñanza de las artes), en cada uno de los documentos legales nacionales:

Tabla 4

Documentos nacionales colombianos relacionados con “educación artística”

Documento	Educación Artística
Ley General de Educación 115 (MEN, 1994)	1
Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996 – 2005 (MEN, 1996b)	2
Decreto Numero 0709 de 1996 (MEN, 1996a)	0
Decreto 272 de 1998 (MEN, 1998)	0
Lineamientos Curriculares para el área de la Educación Artística (MEN, 2000)	129
Análisis prospectivo de la Educación Artística en Colombia al Horizonte del 2019 (Ministerio de Cultura, 2006)	425
Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística (MEN, 2010)	261
Compendio de políticas culturales (Ministerio de Cultura, 2010)	98
Política y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional de educadores (MEN, 2012)	0
Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política (MEN, 2013)	0
Documento guía de evaluación de competencias Educación Artística y cultural (MEN, 2012)	25
Guía de orientación para las pruebas de aptitudes y competencias básicas y psicotécnica de ingreso a la carrera docente para directivos docentes (MEN, 2013)	4
Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (MEN, 2014)	1
Plan de Área de Educación Artística y Cultural (Alcaldía de Medellín, 2014)	121

Con la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, se establecen en el artículo 23, las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento en la educación básica. Dentro del listado aparece la Educación Artística cuyo carácter de obligatorio, la introduce en unas dinámicas estatales en términos de deberes y derechos, lo que representa que todo colombiano tiene el deber de estudiar el área en la escuela básica, o, dicho de otra manera, el derecho de formar sus competencias artísticas en la escuela.

A partir de la Ley General de Cultura, Ley 397 de 1997, se modifica en el artículo 65; el numeral 3, del artículo 23 de la Ley 115 de 1994, agregándole el componente cultural al área, denominándola Educación Artística y cultural (Ministerio de Cultura, 1997).

Los Lineamientos Curriculares de la Educación Artística la definen así:

Es un área del conocimiento que estudia precisamente la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo, en la cual se contempla y se valora la calidad de la vida, cuya razón de ser es eminentemente social y cultural que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma. (MEN, 2000, p. 64)

Es importante anotar que a partir de los Lineamientos, lo artístico, en una propuesta educativa escolar, se instaura como un componente más de la estructura curricular, por medio de la cual se quieren alcanzar, en forma concreta, las finalidades del proyecto educativo institucional.

Según el Análisis Prospectivo de la Educación Artística en Colombia al Horizonte del 2019, la Educación Artística se define como componente fundamental y obligatorio de los

currículos de la educación básica y media, dentro del enfoque integral de los programas de formación de niños y jóvenes (Ministerio de Cultura, 2006).

Por otro lado hace la aclaración de que la Educación Artística en Colombia es un tema de incumbencia tanto del Ministerio de Educación Nacional, en lo que corresponde a la educación formal, como área obligatoria del currículo de la educación básica y media, de acuerdo con lo establecido en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994); pero también, es competencia del Ministerio de Cultura, en virtud de la naturaleza de la misma y en lo relativo al fomento de la Educación Artística no formal, de acuerdo con la Ley de Cultura¹⁸ (Ley 397 de 1997).

Por su parte, las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media, definen a la Educación Artística, teniendo en cuenta el Plan Nacional de Educación Artística en virtud del convenio 455 celebrado entre los Ministerios de Educación y Cultura de Colombia, como:

Un campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario (Lenguajes) , teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio (MEN, 2010, p. 13).

El mismo documento afirma que la Educación Artística, al permitirnos percibir, comprender y crear otros mundos en virtud de los cuales construimos el sentido y logramos la apropiación de la realidad, moviliza diversos conocimientos, medios y habilidades que son objeto

¹⁸ Para este trabajo se toma a la Educación Artística en lo correspondiente a la educación formal, como área obligatoria del currículo de la educación básica y media de acuerdo a lo establecido en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

de aprendizajes no solamente aplicables dentro del campo artístico. Dichos aprendizajes pueden ampliar y enriquecer el significado de la experiencia de la realidad, tanto como la del conocer (MEN, 2010).

Para las Orientaciones Pedagógicas, es importante citar la experiencia del IV Encuentro de Educación Artística celebrado en Bogotá en el año 2008, ya que en él se identificaron, a través de las relatorías de las mesas de discusión, “tres maneras de educación en lo artístico: la formación para las artes (formación de artistas), la educación por el arte (el arte como vehículo de formación de valores y categorías del ser humano) y la educación en el arte (la experiencia estética como salida a las condiciones culturales-sociales)” (Ministerio de Cultura et al. 2008, p. 7, citado por MEN, 2010, pp. 15-16).

Por su parte, el Compendio de Políticas Culturales, haciendo la salvedad de los diversos ámbitos de proyección de la Educación Artística y su permanente redefinición, la define como el lugar donde:

Se potencia la sensibilidad, la experiencia estética y el pensamiento de naturaleza artística a partir de la apropiación y movilización de facultades — perceptivas, emocionales, imaginativas, racionales—, de lenguajes, prácticas y oficios relacionados con lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario. La Educación Artística permite la construcción y creación de realidades y la manifestación de singularidades e identidades tanto personales como colectivas (Ministerio de Cultura, 2010, p. 90).

Por otro lado, el Documento Guía de Evaluación de Competencias Educación Artística y Cultural (MEN, 2012), la reconoce como un área fundamental para la estructuración del pensamiento y la formación integral de estudiantes, por cuanto las artes y la cultura, de manera

autónoma, también constituyen otra forma de inteligencia y se reconocen como instrumentos de interlocución potenciadores de la autonomía, de la posibilidad de crítica, contenidos, formas, efectos e imaginarios; el arte es lenguaje de expresión y forma del pensamiento.

Adicional a lo anterior, afirma que la función educativa de la Educación Artística y los procesos de aprendizaje y enseñanza en esta área deben conducir a que los estudiantes den nuevos sentidos, significados y valores a su experiencia de interacción con la naturaleza y con los otros, y ser capaces de reconocerse como productos y productores de la cultura en la que se desenvuelven (MEN, 2012).

El Plan de Área de Educación Artística y Cultural de la Alcaldía de Medellín, señala que la Educación Artística permite:

La expresión del ser, de lo que acontece y permeando la vida de niños y jóvenes en el espacio de la enseñanza del área se da el encuentro de lo sensible y lo racional, del *mythos* y el *logos*, manifiestos en lenguajes artísticos, en expresiones artísticas, que no dan cuenta sólo de lo bello de la vida, sino también de aquel cúmulo de experiencias, sensaciones, emociones y pensamientos que van haciendo de cada uno un ser con humanidad propia (Alcaldía de Medellín, 2014, p. 10).

Documentos internacionales. Después de buscar el concepto en los distintos documentos internacionales, se puede establecer que en todos aparece y se define el concepto de Educación Artística.

A continuación se muestra una tabla que indica el número de veces que se nombra el concepto (y lo relativo a ella enseñanza de las artes) en cada uno de los documentos legales internacionales:

Tabla 5
Documentos internacionales relacionados con “educación artística”

Documento	Educación Artística
Conferencia Regional de América Latina y el Caribe - Declaración de Bogotá sobre Educación Artística (UNESCO, 2005)	36
Hoja de ruta de la Educación Artística (UNESCO, 2006)	185
Conclusiones del Congreso Iberoamericano de Educación Artística; Sentidos Transibéricos (OEI, 2008)	44
Informe final de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística (UNESCO, 2010)	208

La Conferencia Regional de América Latina y el Caribe, con su documento de cierre: Declaración de Bogotá sobre Educación Artística (UNESCO, 2005), afirma que la Educación Artística es una herramienta fundamental para la inclusión social como forma de construcción política y ciudadana. Además asevera que ella juega un papel estratégico en la salvaguarda del patrimonio cultural material e inmaterial cuya finalidad es “expandir las capacidades de apreciación y de creación... y convertir a los educandos en espectadores preparados y activos para recibir y apreciar la vida cultural y artística de su comunidad” (Ministerio de Cultura, MEN, Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe de la UNESCO, 2005, p. 5).

En este sentido se marca la diferencia existente entre la enseñanza de las artes cuyo fin es la formación de los artistas (educación para las artes), y la “educación que se vale de los recursos expresivos de los lenguajes artísticos para formar armónicamente a los sujetos” (Ministerio de Cultura, MEN, Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe de la Unesco, 2005, p. 5) que es la Educación Artística -o educación por las artes- como también se le denomina. De otro lado, las Conclusiones del Congreso Iberoamericano de Educación Artística; Sentidos Transibéricos (OEI, 2008, p. 2) determinan que la Educación Artística, como espacio disciplinar autónomo, debe asumir como su principal propósito suministrar a los niños un aprendizaje de los

lenguajes artísticos, accediendo paulatinamente a la complejidad del acto artístico, objetando discursos esencialistas, simplificadores, reduccionistas o descontextualizados.

Luego, la Hoja de Ruta para la Educación Artística (UNESCO, 2006) manifiesta que la Educación Artística es un derecho universal para todos los educandos donde se incluyen las personas que suelen quedar excluidas de la educación, como por ejemplo los inmigrantes, las minorías culturales y las personas discapacitadas.

A su vez, señala que la Educación Artística contribuye a desarrollar una educación que integra las facultades físicas, intelectuales y creativas y hace posible el desarrollo de relaciones más dinámicas y fructíferas entre la educación, la cultura y las artes.

El documento determina que existen dos enfoques principales para la enseñanza de la Educación Artística que pueden implementarse al mismo tiempo y no necesariamente por separado. En concreto, las artes se pueden, 1) enseñar como materias individuales en las que se imparten distintas disciplinas artísticas a fin de desarrollar las competencias artísticas, la sensibilidad y la apreciación de las artes por parte de los estudiantes, o 2) utilizar como método de enseñanza y aprendizaje e incluir dimensiones artísticas y culturales en todas las asignaturas del currículo.

Por su parte, el Informe Final de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística (UNESCO, 2010), señala que la Educación Artística es el medio para lograr una educación universal orientada a la creatividad, ya que las artes suelen ser el elemento central de las prácticas creativas en todas las disciplinas y culturas. La finalidad principal de la Educación Artística es entonces el desarrollo de las capacidades del individuo, tanto cognitivas como creativas.

Adicionalmente, cabe mencionar una de las ponencia realizadas en dicho evento, llamada

“Dimensión sociocultural de la enseñanza de las artes: Promoción de la diversidad cultural y de la cohesión social mediante la Educación Artística”, del Sr. Jean-Pierre Guingané pues en ella se sostiene que la Educación Artística constituye un medio para desarrollar la sensibilidad personal, la inteligencia emocional, la percepción de los demás, la capacidad de análisis comparativo y la comprensión de la diversidad. Además, se defiende la idea de que el arte es un instrumento que permite la expresión, la exploración del yo y finalmente la reflexión sobre el entorno en profundidad (UNESCO, 2010).

Concepciones de Educación Artística. Para seguir con el desarrollo del término Educación Artística, se realizó un rastreo conceptual buscando responder a las siguientes preguntas: ¿qué se entiende por Educación Artística?, ¿cuáles son los principales enfoques y tendencias en la enseñanza de las artes (visuales y musicales)?, ¿cómo se percibe este concepto en la LEBEEACM de la Universidad Antioquia?

Este rastreo pretende ofrecer bases conceptuales sólidas que permitan establecer diálogos, reflexiones y debates en relación a la Educación Artística, a partir del conocimiento y análisis de las más recientes investigaciones, posturas y planteamientos en torno a la relación arte – educación a nivel mundial.

Frente a la pregunta ¿qué se entiende por Educación Artística?, se iniciará entendiéndola como *campo*. Esta concepción, tiene su origen en el concepto de “campo” desarrollado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1930-2002), quien entiende al “campo” como un sistema de relaciones sociales que se establecen entre los agentes del sistema de producción intelectual, cuyo motor son las tensiones que generan luchas permanente en su interior (Bourdieu, 2000). Esta noción de campo presenta a la Educación Artística como un sistema complejo cuyos elementos, arte y educación, potencian su significado en la medida que entran en interrelación y

articulan conocimientos, procesos, productos y contextos orientados a favorecer en el estudiante el desarrollo de competencias.

Por su parte Muiños de Britos (2011), señala que desde lo epistemológico, la Educación Artística entendida como campo de conocimiento, es un campo de alta complejidad cuya característica esencial es la pluralidad. El campo del arte como campo de conocimiento, además de contener las disciplinas artísticas (danza, teatro, literatura, artes visuales, música, entre otros, con sus respectivos lenguajes, sus diferentes medios, formas de producción, técnicas y tecnologías), incluye algunas disciplinas tradicionales como la Estética o la Historia del Arte, otras como la Sociología o la Antropología del Arte y, más recientemente, aquellas pertenecientes al el campo de la comunicación, como la Semiótica, la Teoría de la Comunicación y la Teoría de la Recepción. Este campo se mueve en la frontera y en ese espacio se articulan, se intersectan y desplazan estas artes, disciplinas y lenguajes.

Adicional, este campo de conocimiento supone prácticas artísticas y culturales, las cuales contribuyen, interdisciplinariamente, a que el docente y el estudiante –en los diferentes espacios de formación– implementen procesos de investigación consecuente con los niveles de escolaridad y acorde con el desarrollo de aprendizaje por competencias (MEN, 2010). Las competencias que se desarrollan en dicho campo son:

Sensibilidad: Se puede definir la competencia denominada sensibilidad como un conjunto de disposiciones biológicas, cognitivas y relacionales, que permiten la recepción y el procesamiento de la información presente en un hecho estético, que puede ser una obra de arte, un trabajo artístico en proceso, un discurso, entre otros.

Apreciación estética: Esta competencia se refiere al conjunto de

conocimientos, procesos mentales, actitudes y valoraciones, que, integrados y aplicados a las informaciones sensibles de una producción artística o un hecho estético, nos permiten construir una comprensión de éstos en el campo de la idea, la reflexión y la conceptualización.

La Comunicación: Esta competencia se refiere a la adquisición de conocimientos, valoraciones y el desarrollo de habilidades que le permiten a un estudiante imaginar, proyectar y concretar producciones artísticas, y generar las condiciones de circulación para que dichos productos puedan ser presentados en una comunidad de validación (Effio, 2013, p. 13).

Lo anterior se puede sintetizar en la siguiente tabla:

Tabla 6
Disciplinas del arte

Disciplinas generales	Disciplinas artísticas
Teoría del Arte	Música
Estética	Danza
Historia del Arte	Teatro
Sociología del Arte	Literatura
Antología del Arte	Artes Visuales
Psicología	Artes Audiovisuales
Semiótica	Artes Multimediales
Gramática del Arte	
Critica del Arte	
Teoría de la Comunicación	
Teoría de la Recepción	
Otras	

Nota. Adaptado de Muiños de Britos, 2011, La Educación Artística en la cultura contemporánea, p. 16

Esta mirada de campo de la Educación Artística, amplía el “espectro” que lo rodea pues no se limita únicamente a la enseñanza disciplinar y separatista del arte, ya que al involucrar otras disciplinas de tipo “general” se forman puentes articuladores, que generan la experiencia integral a la que apunta la mirada la “nueva” Educación Artística.

Ahora bien, además de campo de conocimiento, también se concibe a la Educación

Artística como *Sensibilización artística*, ya que la sensibilidad, entendida como la facultad de distinguir a través de los sentidos (vista, olfato, tacto, gusto, audición) determinados aspectos y cualidades en los fenómenos naturales, sociales o artísticos (Ortega, 2012), desarrolla en gran medida por medio de experiencias estéticas, la capacidad de percepción en los estudiantes, otorgándoles la oportunidad de generar significados a dichas experiencias. Como dice Paynter “en cierta manera la sensibilidad es una técnica que necesita ser desarrollada en todos nosotros. Y en realidad debería aparecer en primer lugar, porque sin ellas las demás habilidades serían vacuas o de escaso valor” (Paynter, 1991, p. 10, citado por Espinosa, 2010, p. 109).

Para el desarrollo de esta mirada de *Sensibilización Artística*, además de la sensibilidad, es necesario tener en cuenta al desarrollo de la percepción, ya que es una habilidad que permite reflexionar en torno a los *modos de ver* de las personas y sus culturas y su desarrollo a partir del trabajo con las artes tiene relevancia en el contexto escolar, en tanto que constituye una habilidad cognitiva que constituye una manera de explorar y conocer el mundo.

Cabe añadir, la postura sobre la percepción de Schnaith (1987) para quien la percepción resulta tanto anticipación como recuerdo ya que esta sesgada por los esquemas referenciales previos, los aprioris perceptuales estipulados o por las motivaciones inconscientes inconfesadas. Es imposible pensarla sin “vicios” pues siempre viene acompañada de experiencias personales acumuladas, “anticipadas”.

Ahora bien, es importante señalar que el concepto de “Educación Artística” ha tenido distintas acepciones en función del contexto social, el lugar y el momento histórico, sin que aún exista un consenso en el tipo de conocimientos, procesos y enfoques que deberían formar parte de lo que se llama “Educación Artística”. Por este motivo se procede con la exploración de distintas posturas frente al tema.

Educación Artística: artes visuales. Algunos autores consideran a la Educación Artística como una disciplina donde se promueve el aprendizaje de las artes plásticas y/o visuales. Por ejemplo, Hernández (2003), en *Educación y cultura visual* al referirse a la Educación Artística, lo hace “con generosa metonimia: la parte por el todo” (p. 33), afirmando que aunque las artes plásticas y visuales no comprenden, en lo que a su enseñanza y aprendizaje en la educación escolar se refiere, toda el área de la Educación Artística (que incluye otras disciplinas como la música, el teatro y la danza), éstas son su foco de estudio.

El autor en su enfoque “Educación Artística para la comprensión”, expone como objetivo central de la Educación Artística, la comprensión de la cultura visual, mediante el aprendizaje de estrategias que ayuden a interpretar los objetos que hacen parte de ella (Hernández, 1996). Se trata insertar a los estudiantes, no sólo al conocimiento formal, conceptual y práctico en relación con las Artes (visuales), sino también a su consideración como parte de la cultura visual de diferentes pueblos y sociedades (Hernández, 2003). El núcleo de este enfoque de la Educación Artística son las distintas expresiones de la cultura visual, “no sólo de los objetos considerados canónicos, sino de los que se producen en el presente y las que forman parte del pasado” (Hernández, 2003, p. 45), y el “campo de estudio que ha ido emergiendo desde la confluencia de diferentes disciplinas, en particular desde la Sociología, la Semiótica, los Estudios culturales y feministas y la Historia cultural del arte, y que dibuja diferentes perspectivas teóricas y metodológicas” (Hernández, 2005, pp. 12-13).

La comprensión de la cultura visual se da cuando se “educa” la mirada, es decir, cuando se comprende la realidad, cuando se examinan los fenómenos que nos rodean de una manera cuestionadora y construimos versiones y visiones alternativas no sólo antes las experiencias cotidianas, sino ante otros problemas y realidades alejados en el espacio y en el tiempo del

nuestro (Hernández, 2003, p. 22).

María Acaso, sostiene que la denominación, Educación Artística, no se ajusta a lo que hoy debería representar. Primero porque el término arte incluye otras manifestaciones que artísticas como la música o la literatura por lo que sugiere que tendría que llamarse artes visuales y segundo, porque resulta que, en la época en la que vivimos, las artes visuales constituyen sólo una parte de los mundos visuales que nos rodean por lo que sugiere denominarlo como cultura visual (Acaso, 2009).

La autora lleva varios años remando en contra del discurso oficial, ya que considera que la Educación Artística más que un vehículo de expresión, es un vehículo de conocimiento que promueve a través del análisis y la producción de productos y expresiones artísticas, la producción de conocimiento crítico (Pérez, 2014).

En el mismo sentido, Marín (2011), afirma que aunque en el ámbito de América Latina es muy frecuente que la investigación en Educación Artística comprenda el conjunto de las enseñanzas de todas las disciplinas artísticas: la música, la danza, el teatro, las artes visuales, entre otros; en Europa y Estados Unidos de Norteamérica el mismo término únicamente hace referencia a la enseñanza de las artes visuales.

En este sentido, el autor plantea su posición frente a la Educación Artística, diciendo que por un lado, la asignatura de Educación Artística no incluye todas las manifestaciones artísticas, no es música, ni danza, ni poesía, ni literatura; sino que se refiere principalmente a las artes visuales y por ende, ésta no debería llamarse como tal, sino simplemente artes visuales, ya que el estar ubicado en un contexto de educación formal se da por sentado su parte "educativa" Marín (2003).

Para describir el campo de conocimientos y aprendizajes distintivos de la Educación

Artística desde la mirada de Marín (2003), se recurre a analizarla desde diversos puntos, ya que se trata de una disciplina que se caracteriza no sólo por los temas, hechos, objetos y situaciones que estudia básicamente las imágenes de cualquier tipo visibles e tangibles; sino también por los tipos de conocimiento como el pensamiento visual y creativo, la intencionalidad artística y estética, y la función imaginativa y emancipatoria; los campos de conocimiento, las artes visuales, las disciplinas o ciencias que estudian la imagen, las ciencias y tecnologías; las conductas y capacidades que pone en juego como la percepción visual, táctil y cenestésica, creatividad, inteligencia espacial, entre otros; y los lenguajes que pone en juego, que son los propios del conocimiento y la creación artística y de la experiencia estética.

En la misma línea, Barragán Rodríguez propone a la Educación Artística como “sinónimo” de Educación Visual y Plástica. El autor manifiesta que uno de los grandes problemas del área de Educación Artística es la imprecisión y polisemia de los términos utilizados. Hablar de “Educación Artística” tiene la ventaja de no ser excluyente de ninguna modalidad de lo artístico, aunque esa es también una desventaja porque incluye otros saberes como la música o el teatro. En su opinión el área incluye como especificidad “el ámbito de construcción de significados (presentación y representación) a través prioritariamente de la imagen visual, con un interés destacado por las producciones artísticas y de la cultura visual (artísticas o no)” (Barragán Rodríguez, 2005, p. 54).

Barbosa (2009) por su parte señala, que el arte como un lenguaje que permite la presentación de los sentidos, transmite significados que no pueden ser transmitidos a través de ningún otro tipo de lenguaje, como los lenguajes discursivos y científicos. Afirma que no conocer las artes de una sociedad, da un conocimiento parcial de su cultura por lo que dice que incluirla y entenderla en la educación como expresión personal y como cultura es un instrumento

importante para la identificación cultural y el desarrollo.

Por otro lado sostiene que si el arte relega su lugar en la escuela únicamente como medio de liberación de emociones y no se trata como un conocimiento, no estamos ofreciendo educación cognitiva, ni educación emocional pues poco sirve expresar emociones si no somos capaces de reflexionar sobre ellas.

La Propuesta Triangular de la autora es considerada una opción formativa que concibe “el arte como expresión y como cultura y propone un aprendizaje de tipo dialógico, constructivista y multiculturalista” (Aguirre y Giráldez, 2009, p. 78).

Otras miradas sobre Educación Artística. Hay autores quienes consideran que la Educación Artística debería referirse más bien a un conjunto de disciplinas que pueden ser trabajadas desde lo interdisciplinar. Por ejemplo, Barragán (2004), manifiesta que desde el marco legal colombiano (Ley General de Educación, el Decreto Reglamentario 2343 de 1996 y los Lineamientos Curriculares), existe una visión más interdisciplinaria de la Educación Artística, desde los contenidos de las artes que se deben enseñar en la escuela, vistos desde los ámbitos de la sonoridad, la visualidad, corporalidad, y la metáfora y no desde las técnicas como aún acontece en la práctica. Lo anterior produce una ruptura fundamental en varios aspectos relacionados al campo de la Educación Artística como por ejemplo el sujeto de la enseñanza de las artes, el objeto de enseñanza y los programas de formación de docentes para la enseñanza de las artes. Al cambiar la concepción sobre Educación Artística, cambian todos los agentes pertenecientes a su campo.

Callejón y Pérez-Toux (2010), manifiestan que para la Educación Artística de hoy, la interdisciplinariedad no es sólo necesaria, sino obligatoria porque esto da cuenta de la complejidad del ser humano y del conocimiento y porque en las propuestas artísticas actuales se

diluyen las fronteras entre las distintas formas de expresión artística.

Las autoras expresan la función de la Educación Artística desde dos principios fundamentales:

Ayudar a “sentar las bases para un aprendizaje independiente del arte, es decir, aprender a aprender sobre el arte y a través del arte, a lo largo de toda su vida” y “desarrollar la comprensión de la relación de continuidad que existe entre sus propias experiencias e intentos expresivos y las obras de los artistas profesionales. Y sobre el valor social de las formas visuales.... Los programas de arte han de contribuir a la realización personal de alumnos, por medio de experiencias creativas de arte, centradas en su entorno ...en otras palabras, el encuentro del alumno con el arte debería estar lleno de significado personal, ser auténtico como arte y relevante para la vida” (Agra, 1999, p. 170, citado en Callejón y Pérez-Toux, 2010, p. 49).

Chávez por su parte, sostiene que el discurso artístico, en la actualidad, es integrador no sólo porque se pueden articular los saberes de las diferentes expresiones artísticas, sino también porque “absorbe conocimientos de cualquier campo de la cultura” (Chávez, 2006, p. 4). Afirma también, que aunque “las tradiciones estéticas, ideológicas y de técnicas de producción y ejecución” (Chávez, 2006, p. 4), rigidizan el campo disciplinario se debe buscar una educación que “diversifique las aproximaciones significativas, que deconstruya, que desnaturalice la verdad única y que estas acciones y procesos constituyan la originalidad de un mundo que, aun pareciendo el mismo, nos ofrezca el recurso de la otredad” (Chávez, 2011, p. 5).

En la escuela se enseña la adoración del objeto, la repetición de la forma, pero pocas veces se promueve “el hiato cultural/personal cargado de posibles memorias que sólo exigen el

reconocimiento de una gramática para multiplicar la interpretación y transformar el sentido” (Chávez, 2011, p. 5). Se dice que : “No es posible entender una teoría de la enseñanza de los conocimientos sin haber respondido ciertas preguntas clave sobre la naturaleza del conocimiento (contenido central del aprendizaje mismo)” (Porlán 1995, citado en Chávez, 2011, p. 5).

En otro sentido, Águila, Núñez y Raquimán (2011) afirman que “dada la magnitud del conocimiento en las artes y la complejidad que alcanzan hoy las expresiones artísticas en las distintas disciplinas” (p. 29), es necesaria la formación de profesores como profesionales especialistas en cada una de ellas.

Por eso, cuando los autores hablan de *artes integradas* lo hacen a partir de la concepción de proyecto. Para esto, plantean dos posibilidades: como una opción de un trabajo colaborativo entre diferentes disciplinas artísticas, y como expresiones artísticas (como la ópera o el cine) donde se encuentran varias disciplinas como la música, la fotografía, el teatro y las artes visuales. Por tanto, creen que la práctica de proyectos artísticos integrados puede ubicarse en los últimos niveles de formación ya que se deben construir bases sólidas previamente para poder ser parte ellos.

Finalmente, Arañó (2005), señala que es relevante rechazar cualquier visión de una Educación Artística que esté basada únicamente en enfoques expresivos, productivos o instrumentales ya que pese a su importancia, no deben superar a los enfoques comprensivos. Necesitamos a una Educación Artística que entienda el arte como fuente del conocimiento humano.

Principales tendencias en la enseñanza del arte. En este apartado se pretende dar cuenta de cómo se ha producido el aprendizaje de la Educación Artística (desde las artes visuales principalmente) teniendo en cuenta las diversas tendencias en la enseñanza que fueron encontradas en la revisión documental. Estas tres tendencias: la expresiva, la cognitiva y la

posmoderna, se corresponden respectivamente con tres ejes posibles de formación: la expresión, la apreciación y la contextualización.

Tendencia cognitiva. Numerosos autores han reconocido el valor educativo del arte como agente desarrollador de cognición, ayudando a formar procesos intelectuales. Ellos, a pesar de tener diversas líneas de pensamiento, han aportado teorías muy relevantes que a su vez han servido de inspiración a algunos modelos educativos. Para esta investigación se otorga especial atención a los trabajos desarrollados por Rudolf Arnheim, Elliot W. Eisner y Howard Gardner.

- Rudolf Arnheim, percepción y pensamiento: Este autor en *El pensamiento visual*, define lo cognitivo como todas las operaciones mentales implicadas en la recepción, almacenaje y procesamiento de la información: percepción sensorial, memoria, pensamiento y aprendizaje (Arnheim, 1986).

En el mismo sentido, expone la inseparabilidad de los conceptos de percepción y pensamiento ya que sostiene que:

El conjunto de las operaciones cognoscitivas llamadas pensamiento no son un privilegio de los procesos mentales situados por encima y más allá de la percepción, sino ingredientes esenciales de la percepción misma. Me refiero a operaciones tales como la explotación activa, la selección, la captación de lo esencial, la simplificación, la abstracción, el análisis y la síntesis, el completamiento, la corrección, la compasión, la solución de problemas, como también la combinación, la separación y la puesta en contexto (Arnheim, 1986, p. 27)

Esta mirada de la percepción como un hecho cognitivo, nos muestra cómo la Educación

Artística, es el escenario óptimo para ampliar la capacidad de percibir las cosas, de identificar significados culturales, personales y sociales; de reflexionar en torno a éstos, de comparar y sacar conclusiones. En resumen, la percepción como una de las competencias principales a desarrollar en la Educación Artística, es relevante en escuela porque instauro un modo de explorar y conocer al mundo, porque genera procesos mentales como la clasificación y el análisis, a la vez que facilita el desarrollo del pensamiento crítico (Ortega, 2012).

- El arte y la mente, la propuesta de Elliot W. Eisner: En su trabajo *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Eisner (2004), expone la suma de varias décadas de estudio acerca del tipo peculiar de pensamiento que la práctica artística hace posible y de las implicaciones que esto tiene en la educación desde una doble perspectiva, pedagógica y filosófica (Ortega, 2014).

En él, establece la cognición como aquello que incluye todos los procesos por medio de los cuales el organismo se hace consciente de su entorno o de su propia conciencia. Además sostiene que pensar en cualquiera de sus manifestaciones, es un evento cognitivo. (Eisner, 2004).

Sigue a Dewey para quien la inteligencia era la forma en que alguien se enfrentaba a una situación problemática y afirma que “si utilizamos esa concepción general y la aplicamos a la actividad artística veremos que el niño que pinta, dibuja o esculpe se está enfrentando a un problema, el de encontrar modos de transformar en cierto material una idea, imagen o sentimiento que posee” (Eisner, 1976, p. 99).

Sostiene que aunque la enseñanza tiende a dar mayor énfasis a la utilización del lenguaje verbal como mediación del pensamiento, debe quedar claro que el pensamiento no se limita a operaciones verbales ya que:

Organizar el sonido como lo hace el compositor, organizar el movimiento del

cuerpo como lo hace un bailarín, organizar las cualidades visuales como lo hace un pintor o un escultor son también procesos dirigidos por el pensamiento, y la diferencia está en la naturaleza del material utilizado y en el carácter y apreciación del producto. En el lenguaje discursivo, la lógica es uno de los criterios aplicados para evaluar su significado. Para las obras artísticas, se aplican otros criterios. Sin embargo, en todos los dominios de la actividad humana los hombres toman decisiones y se valoran los resultados de sus decisiones. (Eisner, 1976, p. 100)

La tendencia a separar arte de intelecto, y el pensamiento del sentimiento, ha sido una fuente de dificultades en el campo de la Educación Artística ya que este tipo de concepción no le hace justicia ni al arte ni a la educación (Eisner, 1976).

Para poder sostener esto, el autor destaca las funciones cognitivas del arte y cómo éstas aportan al desarrollo de lo que denomina “pensamiento artístico”:

- “El arte nos ofrece las condiciones para que despertemos al mundo que nos rodea. En este sentido, las artes nos ofrecen una manera de conocer” (Eisner, 2004, p. 27).

- “Estabilizan lo que de otro modo sería evanescente en el proceso de creación ya las obras que creamos nos hablan y, en su presencia, nos convertimos en una parte de la conversación que nos permite ‘ver lo que hemos dicho’” (p. 28).

- “Las artes son medios para explorar nuestro paisaje interior. Cuando las artes nos conmueven de una manera genuina, descubrimos los que somos capaces de experimentar. En este sentido, las artes nos ayudan a descubrir el contorno de nuestro ser emocional” (p. 28).

- Gardner y la nueva concepción de la(s) inteligencia(s): A través del Proyecto *Zero* en Harvard, desarrolló un enfoque curricular y de evaluación del campo de las artes que le ha

servido para ampliar el conocimiento de este campo, influyendo en consecuencia en su didáctica. Los estudios en dicho grupo condujeron a Gardner a proponer un concepto funcional de la inteligencia:

Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas aborda una situación en la que se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo. La creación de un producto cultural es crucial en funciones como la adquisición y la transmisión del conocimiento y de la expresión de las propias opiniones o los sentimientos. Los problemas a resolver van desde crear una historia hasta anticipar un movimiento de jaque mate en ajedrez, pasando por remendar un edredón. Los productos van desde las teorías científicas hasta las composiciones musicales, pasando por campañas políticas exitosas (Gardner, 2003, p.38).

Para este autor no hay una, sino varias inteligencias, que consisten en un conjunto de habilidades mentales que determinan la competencia cognitiva del hombre. Asimismo, dichas inteligencias implican la habilidad necesaria para solucionar problemas o elaborar productos relevantes en un contexto definido. El autor establece la existencia de ocho inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista. (Ortega, 2012).

Gardner (2000), en su obra “La educación de la mente y el desarrollo de las disciplina”, defiende la necesidad de desarrollar un sistema educativo eficaz para la educación visual, que fomente una percepción rica y la capacidad de interpretar y reflexionar sobre lo percibido. Esto

en cuanto a la Educación Artística, la considera un modo de relacionar los aspectos culturales, los medios para la enseñanza y la evaluación de las artes.

Como se puede ver, en los últimas décadas se ha desarrollado una nueva tradición de pensamiento que le asigna a la Educación Artística un valor cognitivo.

Tendencia expresiva. Los principales representantes de esta corriente son:

- Herbert Read: Su propuesta se basa en la tesis de Platón de que “el arte debe ser la base de la educación”. A partir de esta idea, llega a identificar tanto el arte como la educación en un único propósito, afirmando que “la finalidad del arte en la educación ... debería ser idéntica a la finalidad de la educación misma” (Read, 1991, p. 119 citado en Giráldez, 2009, p. 69).

El autor acuña la nominación “educación por el arte”, que un sentido preciso hace referencia a la educación que pretende acercar a los individuos al lenguaje de la disciplinas artísticas, sobre todo la educación visual o plástica, para ofrecerles nuevas formas de comunicación y expresión. Su propuesta otorga un papel central al juego como generador de recursos simbólicos y metafóricos.

Él concibe al arte como un vehículo de liberación espiritual y un modo de comunicación de ideas y sentimientos, cuyo punto de partida es la sensibilidad estética la cual tiene como finalidad, desarrollar una personalidad integrada que le permita al individuo ser libre, independiente y solidario. Dicho lo anterior, se puede deducir que su objetivo no se dirige a la formación artística, sino a la educación de los sentidos sobre los que se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio humanos.

Para Read la finalidad de la educación es “fomentar el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual, armonizando al mismo tiempo la individualidad así lograda con la unidad orgánica del grupo social al cual pertenece el individuo” (Read, 1991, p. 33).

- Viktor Lowenfeld: El postulado desarrollado por Lowenfeld defiende la idea de que el niño es creador por naturaleza, y que la función de la escuela debe encaminarse a desarrollar esa facultad natural, por medio de estrategias didácticas basadas en la práctica de la libre expresión, ya que el aprendizaje se da por medio de los sentidos, ya que se aprende a través de ellos. La capacidad de *percibir* (ver, oler, oír y gustar), de pensar y de sentir, sirve de vehículo para propiciar su encuentro con el medio, basándose en la experiencia y el propio descubrimiento. “No hay expresión artística posible sin la autoidentificación con la experiencia expresada, así como con el material artístico utilizado para ese fin” (Lowenfeld, 1980, p. 28).

Uno de los aspectos a tener en cuenta de esta tendencia, es la falta de certeza sobre qué se aprende y cómo se aprende, debido a que tanto la planeación didáctica, la claridad de los objetivos de aprendizaje y los propósitos de enseñanza, la implementación de las actividades como la evaluación de las mismas; no se contemplan como parte relevante del proceso educativo ya que lo más importante es “el proceso del niño, su pensamiento, sus sentimientos, sus percepciones; en resumen, sus reacciones frente al medio... el producto final está subordinado al proceso creador” (Lowenfeld, 1980, p. 22).

Tendencia posmoderna. Es una corriente filosófica que aparece desde finales de los años ochenta, cuyos máximos representantes son Arthur D. Efland y Graeme Chalmers, quienes se preguntan por las prácticas de la Educación Artística, más allá de las establecidas por el molde tradicional; por ejemplo, la idea de la individualidad, la multiculturalidad, la mujer en el arte, el arte no occidental, la relación arte y política, entre otros.

- Arthur D. Efland: Este autor propone una mirada de la Educación Artística abordada desde la realidad, como parte de la construcción social de la historia de la humanidad. Señala que el principal objetivo de la enseñanza del arte, es que los estudiantes logren entender los

mundos sociales y culturales en los que viven.

En sus propias palabras:

La función de las artes a través de la historia cultural humana ha sido y continúa siendo una tarea de ‘construcción de la realidad’. Las diferentes artes construyen representaciones del mundo... que pueden inspirar a los seres humanos para comprender mejor el presente y crear alternativas de futuro. Las construcciones sociales que encontramos en las artes contienen representaciones de estas realidades sociales que contribuyen a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo. Por lo tanto el objetivo de enseñar arte es contribuir a la comprensión del paisaje local y cultural en el que habita cada individuo” (Efland, 2004, p. 229).

Por otro lado, el autor se pregunta si es posible continuar reproduciendo una enseñanza académica y decimonónica de las artes, con docentes formados en el siglo XX, para alumnos del siglo XXI y responde la formación de docentes debe estar más enfocada en la ampliación de conocimientos clásicos del arte, es decir, deben saber más sobre artistas y culturas diferentes a los que se enseña habitualmente en los currículos actuales. Esto constituiría el diseño de programas de estudios donde la cultura sea considerada un componente mucho más representativo. La educación en el arte posmoderno invita al docente a crear nuevos puntos de vista, espacios y encuentros con ideas y discursos artísticos no canónicos.

- Graeme Chalmers: Para este autor, los objetivos de la Educación Artística en las sociedades multiculturales, son: promover una comprensión del arte desde la perspectiva de diferentes culturas, elevar la comprensión de otras culturas, mostrar que el arte constituye una parte apreciable del conjunto de las actividades humanas, e impulsar el cambio social.

Para que se logren estos objetivos hay que tener en cuenta la orientación del propio currículo, de la metodología, de la formación de los docentes y del propio ambiente escolar, y esto, a su vez, de las propias políticas educativas de turno.

En este sentido, sostiene lo siguiente:

Quiero que los estudiantes entiendan que el arte, como cualquier otro tipo desconocimiento, está socialmente construido y refleja las perspectivas, las experiencias y los valores de la gente y de las culturas que lo crearon. Los principales objetivos de la Educación Artística en una sociedad multicultural deberían ser: fomentar una comprensión del arte desde las perspectivas de diversas culturas, realzar la comprensión de otras culturas, demostrarles a los estudiantes que el arte constituye una parte importante del conjunto de las actividades humanas, y promover el cambio social (Chalmers, 2003, p. 38).

En pocas palabras, para comprender el arte de otras culturas, y para comprender otras culturas en general, los educadores artísticos deberían como mínimo utilizar el enfoque de la comprensión transcultural.

Principales tendencias en la enseñanza de la música. Aunque en el campo de la música no aparecen establecidas las tendencias de la misma manera en que lo hacen en el campo de las artes plásticas y visuales (es decir, con denominación específica), se intenta mostrar algunas tendencias que desde su aparición (comienzos del siglo XX) se han mantenido vigentes en sus planteamientos en la actualidad.

Por un lado existe la tendencia de la iniciación en el mundo musical a través de estrategias y métodos “simplificados” que por medio de adaptaciones simulan las pautas que predominan en la formación de músicos profesionales (Giráldez, 2014) poniendo especial énfasis en la reproducción

del repertorio musical de tradición eurocentrista (y eventualmente, en algunos casos, del folclor propio de cada país).

Por otro lado, se encuentra la tendencia que toma a la música como una actividad social y cultural, en la que hay participación tanto fuera como dentro de la institución escolar. En este enfoque, “la música y la educación musical se entienden como *praxis*” (Giráldez, 2014, p. 40), ya que no se centra en el estudio académico “sobre” la música, sino en el “hacer” música, en la “práctica compartida como rasgo distintivo de una enseñanza que toma en consideración el cómo, por qué y cuándo se emplea la música en la sociedad” (Regelsky, 2011, p. 34-41, citado en Giráldez, 2014, p. 40).

Siguiendo la segunda tendencia, se considera que la educación musical tiene que ver más con *musicar*¹⁹, con los procesos de participación activa e intencionada en distintas situaciones y contextos en los que los partícipes, ya sea desde la acción de escuchar, interpretar o crear, comparten una misma experiencia.

Siguiendo esta perspectiva, se encuentra a Tahuri, quien contempla la educación musical desde la educación sonora y musical, cuyos objetivos didácticos pueden identificarse en cinco especializaciones básicas frente a los hechos sonoros: conocer, percibir, comprender, producir y reproducir.

Estos cinco objetivos no deben ser considerados como consecutivos o subordinados uno del otro, deben considerarse desde su autonomía sin perder de vista la interacción presente entre ellos ya que “la actividad que apunta al logro de una percepción refinada también mejora su comprensión y la producción y viceversa” (Tahuri, 1993, p. 39).

¹⁹ La música es una acción: *el musicar*. Musicar es formar parte de una manifestación musical en cualquier calidad, esto es, no tan sólo como intérprete sino también como oyente, como bailarín –en el caso de que alguien baile-, e incluso como la persona que recoge las entradas o mueve el piano. (Small, 1998, citado en Giráldez, 2014, p. 40).

Para que la música sea accesible, apreciada y disfrutada, se deben tener en cuenta los principios relativos a la evolución natural, instintiva y espontánea del alumnado (sentir antes de aprender). Es importante su motivación, la estimulación del autoestima y la potenciación del trabajo colaborativo. Debe ser una educación musical basada en la creatividad, la improvisación y la expresividad. Debe desarrollar la capacidad sensorial perceptiva, la capacidad de relajación y concentración y la valoración del silencio. Debe desarrollar las capacidades rítmicas, motrices y expresivas del cuerpo. Debe desarrollarse la capacidad de entonación y del oído interno. Es imprescindible facilitar y simplificar la lectura rítmica y melódica (Alsina, 2010).

Educación Artística en la LEBEEACM de la Universidad Antioquia. A partir de la revisión de la investigación titulada “La formación docente disciplinar: Análisis de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística y Cultural: Musical de la Universidad de Antioquia” (Arenas y Gómez, 2008), se puede constatar que el programa no está pensado desde una *Educación Artística musical* que integra las artes, ni en su práctica ni en su saber pedagógico. La presencia de sólo un curso que promueve la interdisciplinariedad da cuenta de eso. Además de este documento, teniendo en cuenta los documentos oficiales del programa, puede afirmarse que la Educación Artística se entiende como Educación Musical. El propósito de esta licenciatura, es el de formar profesionales para la enseñanza de la música, y para esto se imparte una formación sólida en todas aquellas disciplinas que conciernen al ejercicio de la profesión: asuntos como el desarrollo auditivo, la lectura, la historia, el análisis, la armonía, el contrapunto, las formas musicales, la instrumentación, además de la capacidad de interpretar un instrumento con la técnica necesaria para integrar o conformar agrupaciones musicales de diversa índole. Todas estas actividades, porque son musicales, exigen tanto corrección y destreza en el hacer, como el ejercicio de la creatividad.

Las metodologías que se enseñan hacen parte de los modelos de enseñanza de la música que ya vimos en la construcción conceptual de Formación Docente y el sujeto de enseñanza que pretende formar el programa también apunta al perfil de músico educador.

Dicho lo anterior, el programa pretende que sus estudiantes posean una formación que les posibilite por un lado, reflexionar sobre los temas de la Educación Artística y musical de niños y jóvenes en los campos formal y no formal, a partir de su formación pedagógica, y por otro, dialogar con los músicos en calidad de pares a partir de su formación musical, lo que evidencia nuevamente la hegemonía artística dentro de la construcción del imaginario docente que forma el programa.

Saberes. Antes de proceder con el orden establecido al inicio de este apartado, se aclara que se usa la palabra “saberes” para referirse a los conocimientos disciplinares y pedagógicos de los docentes, según los documentos legales de Colombia creados por el Ministerio de Educación. Hecha la aclaración, se prosigue con la definición general encontrada en el diccionario. Para el Diccionario General de la Lengua Española Vox, se entiende por Saber: 1) Conocimiento profundo en una ciencia o arte: *el saber no ocupa lugar.* 2) Conjunto de conocimientos amplios y profundos que se adquieren mediante el estudio o la experiencia. SINÓNIMO sabiduría. Para la RAE, Saber es (Del lat. *sapĕre*) en su segunda acepción, ser docto en algo, y en su tercera acepción, tener habilidad para algo, o estar instruido y diestro en un arte o facultad.

Documentos legales nacionales. Prosiguiendo con el orden, después de buscar el concepto en los distintos documentos legales nacionales, se puede establecer que en general existe la pregunta sobre qué tipos de saberes debe tener el docente. A continuación se muestra una tabla que indica el número de veces que se nombra el concepto de Saber (y lo relativo a él, saber pedagógico, saber disciplinar) en cada uno de los documentos legales nacionales citados previamente.

Tabla 7
Documentos legales nacionales colombianos relacionados con “saber”

Documento	Saber
Ley General de Educación 115 (MEN, 1994)	4
Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996 – 2005, (MEN, 1996b)	11
Decreto Numero 0709 de 1996 (MEN, 1996a)	2
Decreto 272 de 1998 (MEN,1998)	6
Lineamientos Curriculares para el área de la Educación Artística (MEN, 2000)	26
Análisis prospectivo de la Educación Artística en Colombia al Horizonte del 2019 (Ministerio de Cultura, 2006)	21
Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística (MEN,2008)	22
Compendio de políticas culturales (Ministerio de Cultura, 2010)	66
Política y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional de educadores (MEN, 2012)	80
Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política (MEN, 2013)	69
Documento guía de evaluación de competencias Educación Artística y cultural (MEN, 2012)	25
Guía de orientación para las pruebas de aptitudes y competencias básicas y psicotécnica de ingreso a la carrera docente para directivos docentes y docentes de población mayoritaria (MEN, 2013)	32
Lineamientos de Calidad para las licenciaturas en educación (MEN, 2014)	79
El Plan de Área de Educación Artística y Cultural (Alcaldía de Medellín, 2014)	138

Con la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, se establece en el Capítulo 2, Artículo 109, como uno de los fines generales de la formación de educadores el “desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador” (MEN, 1994, p. 23).

Por su parte, el documento Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (MEN, 2013), considera a la pedagogía como “un saber teórico –

práctico, desde el cual la reflexión y reconstrucción del saber sobre la enseñanza se reconfigura al decantar la experiencia educativa” (p. 64) y como el saber fundante en la formación inicial de maestros. También establece que tanto la formación pedagógica como la de los ámbitos disciplinares relacionados con su comprensión, como campo de conocimiento, son de fundamental importancia en este subsistema.

Posteriormente, el Artículo 8 del Decreto 709 de 1996, afirma que todos los programas de formación de educadores se deben estructurar teniendo en cuenta, en especial, el desarrollo armónico de los siguientes campos:

1. Formación Pedagógica que proporciona los fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y acordes con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales de la familia y de la sociedad.
2. Formación disciplinar específica en un área del conocimiento que lleve a la profundización en un saber o disciplina determinada o en la gestión de la educación.
3. Formación científica e investigativa que brinde los fundamentos y la práctica para la comprensión y aplicación científica del saber y la capacidad para innovar e investigar en el campo pedagógico.
4. Formación deontológica y en valores humanos que promueva la idoneidad ética del educador, de manera tal que pueda contribuir efectivamente con los educandos, a la construcción permanente de niveles de convivencia, tolerancia, responsabilidad y democracia (MEN, 1996a, p. 3).

Por su parte, la “Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de

Educadores” (MEN, 2012) manifiesta que le corresponde a las instituciones formadoras de docentes brindar las herramientas necesarias para la construcción del saber pedagógico desde el saber qué enseñar (el conocimiento específico); saber cómo enseñar (conocimientos teórico - prácticos de pedagogía y didáctica); saber a quiénes se enseña, y, finalmente, saber para qué se enseña.

También establece que la formación de docentes debe estar dirigida no sólo a la construcción de saberes de una determinada disciplina, sino a todos los procesos que posibilitan al docente “transformar el conocimiento disciplinar en conocimiento escolar, esto es en conocimiento para ser enseñado, a través de didácticas específicas, y desempeñarse como profesional, en el ámbito de la práctica pedagógica” (MEN, 2012, p. 87).

Los Lineamientos curriculares de la Educación Artística por su parte estipulan que

La racionalidad sobre la practica educativa con arreglo a fines, es la pedagogía en cuanto reflexión sistemática sobre el hacer del maestro en torno a la educabilidad de los sujetos, la enseñabilidad de los saberes, la epistemología de la relación enseñanza aprendizaje y la mediación de los conocimientos y en cuanto historia de la reflexión y consolidación de tendencias explicativas de las maneras de educar (MEN, 2000, p. 72).

Además manifiestan la diferencia entre pedagogía de lo artístico (lugar donde se encuentran los saberes artísticos y pedagógicos para la enseñanza del arte en el ámbito educativo formal) y las didácticas de los saberes artísticos a través de las cuales se busca una formación artística en la educación no formal.

Los Lineamientos de Calidad de las Licenciaturas contemplan el saber como concepto desde el deber ser de los programas de formación de educadores en el nivel inicial de propiciar

“el fortalecimiento de las capacidades del educador para que en su desempeño profesional asegure el saber pedagógico, disciplinar, didáctico, evaluativo e investigativo de su campo de enseñanza. Su labor educativa está dirigida a la formación de sujetos educadores que centralizan su acción de enseñar a sujetos en condición de aprendizaje” (MEN, 2013b, p. 78, citado en MEN, 2014, p. 2).

También se establece que los núcleos del saber del maestro son: “la educabilidad del ser humano, la enseñabilidad de las disciplinas y saberes, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, y las realidades y tendencias sociales” (MEN, 2014, p. 4).

En la Guía de Orientación para las Pruebas de Aptitudes y Competencias Básicas y Psicotécnica de Ingreso a la Carrera Docente para Directivos Docentes y Docentes de Población Mayoritaria, se establece al Saber Pedagógico como uno de los cuatro componentes a evaluar en la prueba. En él se reconocen las competencias de enseñar, formar y evaluar en los maestros de la siguiente manera:

- *Enseñar*: Evalúa la competencia para comprender, formular y usar la didáctica con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes.
- *Formar*: Evalúa la competencia para reconceptualizar y utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del profesor y de la comunidad.
- *Evaluar*. Evalúa la competencia para reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y de plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo (MEN, 2013, p. 15).

Según el Documento Guía de Evaluación de Competencias Educación Artística y Cultural, la profesión docente está constituida bajo un criterio fundamental asociado con su función principal, “saber enseñar”. “Este saber está determinado por el dominio de los contenidos disciplinares, por la comprensión de principios pedagógicos que fundamenten su labor profesional, por el conocimiento y dominio de estrategias de enseñanza contextualizadas, y por la capacidad para comunicar a través de diversos medios, ideas, saberes o conocimientos (MEN, 2012, p. 13).

Por su parte, en el Análisis Prospectivo de la Educación Artística, frente a los fenómenos económicos, sociales, culturales, tecnológicos, políticos etc., relacionados con la Educación Artística, se determinaron unos factores que podrían generar cambios en el futuro. Entre esos factores encontramos la “Tensión existente en los programas de formación entre el artista y el pedagogo” (Ministerio de Cultura, 2006, p. 21) para lo que se propone, la superación del dilema entre el saber artístico y la pedagogía ya que es fundamental una formación integral en la que se articulen ambos saberes.

Finalmente, el documento Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores, expresa que el saber que se forma en la etapa de formación inicial para lograr un óptimo desempeño profesional, está constituido por: el saber pedagógico, disciplinar, didáctico, evaluativo e investigativo de su campo de enseñanza (MEN, 2012).

Documentos internacionales. A continuación se muestra una tabla que muestra el número de veces que se nombra el concepto (y lo relativo a él, saber pedagógico y saber disciplinar) en cada uno de los documentos legales internacionales:

Tabla 8
Documentos internacionales relacionados con "saber"

Documento	Saber
Conferencia Regional de América Latina y el Caribe - Declaración de Bogotá sobre Educación Artística (UNESCO, 2005)	2
Hoja de ruta de la Educación Artística (UNESCO, 2006)	1
Conclusiones del Congreso Iberoamericano de Educación Artística; Sentidos Transibéricos (OEI, 2008)	2
Informe final de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística (UNESCO, 2010)	0

Como se puede ver, la aparición del concepto es prácticamente invisible de lo que se puede concluir que al parecer, el qué es y cómo se construye y constituye el Saber Docente, no fue una prioridad en dichos eventos.

Concepciones de esa cosa llamada Saber. Para ampliar conceptualmente el término “Saber”, se realizó un rastreo conceptual buscando responder a las siguientes preguntas: ¿a qué se llama saber?, ¿cuáles son los saberes docentes que debe brindar un programa de formación inicial?, ¿es el perfil docente de la LEBEEACM desde sus saberes correspondiente a las necesidades del medio?

Sin pretender brindar respuestas absolutas y definitivas a cada una de estas preguntas, se ofrecen elementos de respuesta y se indican perspectivas de investigación para futuros trabajos sobre la cuestión.

Antes de empezar con el rastreo, se inicia con la siguiente reflexión:

El campo léxico del sustantivo "saber" es en definitiva reducido. La lengua francesa no tiene ningún término específico, por ejemplo, para designar al que sabe: el sujeto que sabe no es un sabio. "Saber" es ante todo un verbo, respecto del cual el diccionario Littré afirma que tiene por lo menos veintisiete usos. Es

"retorciendo" el verbo como hemos inventado el sustantivo, pese a que a los anglosajones les basta con la palabra "conocimiento". Son en efecto los latinos, las lenguas de oc, los germanos y los eslavos los que han desarrollado el saber (Beillerot, 1996, p. 21).

El objeto de esta investigación no es dilucidar las tensiones epistemológicas frente al concepto saber. Lo que se pretende es realizar un rastreo conceptual que aborde las diversas posturas que se han desarrollado en torno al concepto, para finalmente seleccionar desde cuál se apoya este trabajo. Dicho esto, se parte con la postura del autor de la obra *La arqueología del saber*:

A este conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar, se le puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico ... un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso... un saber también es el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman... en fin, un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso.... Existen saberes que son independientes de las ciencias, pero no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma. (Foucault, 2002, pp. 306-307).

Por su parte en el libro *Pedagogía e Historia*, se describe al saber como:

El conjunto de conocimientos de niveles desiguales (cotidianos o con pretensión de teóricos), cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes. Siempre especifica un sujeto-soporte. El discurso asumido como saber tiene por finalidad metodológica el análisis de segmentos de discurso provenientes de diferentes prácticas, el análisis de su experiencia práctica en regiones del saber y el poder y el análisis de su surgimiento en superficies del poder y del saber (Zuluaga, 1999, p.148).

En el mismo sentido, en *Una Mirada arqueológica a la pedagogía* se explica qué entiende Foucault por saber:

En una sociedad, los conocimientos, las ideas filosóficas, las opiniones cotidianas, así como las instituciones, las prácticas comerciales y policíacas, las costumbres, todo se refiere a un saber implícito propio de esa sociedad. Este saber es profundamente distinto de lo que se puede encontrar en los libros científicos, las teorías filosóficas, las justificaciones religiosas. Pero en el que hace posible, en un momento dado, la aparición de una teoría, de una opinión, de una práctica.

Ese saber del que se ha hablado hasta aquí es el producto de un conjunto de objetos de saber originados a partir de prácticas, objetos de saber que no son necesariamente objetos científicos. Aquí es necesario precisar que cuando hablo del saber no estoy hablando ni de ciencia ni de conocimiento, sino de esa categoría que puede agrupar desde opiniones hasta nociones o conceptos, teorías, modelos o métodos. Todo ese conjunto de elementos constituirían el saber (Bellour, 1973, p. 16, citado en Martínez, 1993, p. 4).

De Tezanos (2007), expresa que la noción de saber nace desde el mundo de los oficios-profesiones y, en tanto la docencia tiene esta condición, los profesores producen saber, un saber que en su singularidad y especificidad recibe el nombre de pedagógico, que da identidad al oficio de enseñar y a sus oficianes. La idea de saber mirada desde las argumentaciones de Foucault se articulan desde la significación de un conjunto de categorías: "formaciones discursivas", "discurso", "enunciado", "prácticas discursivas" (Foucault, 1980 citado en De Tezanos, 1995, p. 52).

En otras palabras, el saber

es el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en experiencia vivida. El saber es el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso...El saber también es "el campo de coordinación y subordinación en que los conceptos se definen, se aplican y transforman" (Foucault, 1980, pp. 306 -307, citado en De Tezanos, 1995, p. 52).

En otro sentido, Beillerot (1996) expresa que existen dos grandes concepciones sobre saberes. La primera, que es la más antigua y aún hoy la más difundida, considera el saber como un conjunto de conocimientos; la segunda pone el acento en la representación del saber como proceso. La autora manifiesta que los saberes son producidos en un contexto histórico y social; hacen referencia a culturas, expresan, muestran modos de socialización y de apropiación. Además dice que el saber de una práctica es, un saber que no puede prescindir totalmente de la práctica porque depende de ella en alto grado; sin la práctica perdería su razón de ser.

Según Peirce, comprender es saber dominar una técnica conseguida mediante el aprendizaje; comprender y saber son capacidades. "Saber una lengua es estar dispuesto a (o ser capaz de) pronunciar la palabra justa o la frase correcta en el momento oportuno, sin que ello

implique la presencia permanente en el espíritu, de forma actualizada, de la lengua en su totalidad, ni la reducción de esa disposición o capacidad al conjunto de ejecuciones puntuales exitosas." (Peirce, s.f., p. 289, citado por Beillerot, 1996, p. 26).

Según Astolfi, un saber puede expresarse de la siguiente manera:

- El sujeto construye el saber a través de la elaboración y el uso de la formalización teórica.
 - Sólo puede explicitarse una parte del conocimiento del sujeto: la que aprovecha la elaboración de un lenguaje apropiado en el marco en que ha sido problematizado.
 - Permite que se planteen nuevas preguntas que antes de él no tenían vigencia y que contribuyen a “leer” la “realidad” empírica de un modo nuevo (Astolfi, s.f., citado por Moreno, Rodríguez, Torres, Mendoza y Latorre, 2006, p. 21).

Para Moreno, Rodríguez, Torres, Mendoza y Latorre (2006), el sujeto recurre a sus percepciones, a sus relaciones con el otro, a sus experiencias previas, a sus intenciones, en fin, a todo aquello que conforma su historia personal cuando está en el proceso de construcción de un saber.

Por otro lado, para Tardif (2004), los saberes son, en cierto modo, comparables a "conjuntos" de informaciones técnicamente disponibles, renovados y producidos por la comunidad científica y susceptibles de movilización en las diferentes prácticas sociales, económicas, técnicas, culturales, entre otros.

Clasificación de los saberes. Frente a la dificultad de desarrollar la noción de saber, y de establecer una postura absoluta frente al concepto, algunos autores han pensado en la clasificación

de los saberes. A manera de resumen se presenta la siguiente clasificación creada por Gérard Malglaiiv:

- Los saberes teóricos: se refieren a lo que es; los saberes procesales, que derivan en parte de los anteriores, permiten crear procedimientos para hacer lo que se desea hacer.

- Los saberes prácticos, por su parte, proceden directamente de la acción: la práctica inteligente de las cosas, tan pronto como se sistematiza, se medita, se organiza y se sitúa en un enfoque teórico.

- Los saber hacer, finalmente, son actos humanos, disponibles por haber sido aprendidos y experimentados.

- El saber científico establece las leyes universales y se basa en verificaciones experimentales.

- El saber racional se basa en la lógica, en las operaciones formales del pensamiento.

- El saber pragmático se construye en la acción a los fines de su eficacia.

- El saber mágico también se funda en la acción, pero su ineficacia no conduce a la rectificación, porque propone causalidades externas al objeto.

Por último, el autor distingue diversas modalidades de expresión de esos saberes: el modo conceptual, el retórico, el figurativo (imágenes, dibujos, etcétera) y el actuado (cuando los saberes se expresan mediante la acción) (Beillerot, 1996, pp. 29-30).

Para la autora, las distinciones de saberes de G. Malglaiive son las más completas, complementando que las fronteras entre ellos no son herméticas y que todas necesitan de los demás

para producirse y utilizarse.

A continuación se muestra la figura , donde se sintetizan las distinciones de saber de G. Malglaive.

<ul style="list-style-type: none"> - Saberes teóricos: encargados de definir lo que es. - Saberes de procedimiento: permiten construir procedimientos para hacer lo que se quiere hacer. No pueden ser pensados como aplicaciones. - Saberes prácticos: proceden directamente de la acción; son saberes colectivos que alcanzan un grado de formalización suficiente. - Saber-hacer: son actos humanos, “potencialidades de”, disponibles por haber sido aprendidos y experimentados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber científico: establece leyes deductivas, apoyado sobre comprobaciones. Saber racional: fundado en la lógica, sobre las operaciones formales de pensamiento. - Saber pragmático: construido en la acción, con el fin de ser eficaz. - Saber mágico: también construido en la acción, pero su ineficiencia no acarrea la rectificación, ya que propone casualidades exteriores al objeto.
---	---

Figura 5. Clasificación de los saberes. Tomado de Moreno, et al., 2006. *Tras las huellas del saber pedagógico*, p.24.

Ubicados en el campo de la formación inicial, puede decirse que “un profesor es, ante todo, una persona que sabe algo y cuya función consiste en transmitir ese saber a otros (Tardif, 2004, p. 25); se resalta, que dentro de los saberes distinguidos por G. Malglaive, se construyen otros saberes propios del campo.

De lo anterior, surge la pregunta, ¿cuáles son los saberes docentes que debe brindar un programa de formación inicial?. Una manera de responderla, es revisando los diversos trabajos que han ocupado la cuestión de los saberes docentes. El siguiente resumen, realizado por Flavia Terigi en *Saber Docente*, presenta una síntesis de algunos trabajos (incluido uno propio), que visibilizan las categorizaciones con las que es frecuente encontrarse:

Según Darling Hammond (2006)

- Conocimiento de los aprendices y de cómo estos aprenden en contextos sociales, incluyendo conocimiento del desarrollo del lenguaje.
- Comprensión de los contenidos y metas del curriculum, incluyendo los temas y habilidades a enseñar por asignatura a la luz de las demandas disciplinares, las necesidades del estudiante y los propósitos sociales de la educación.

- Comprensión de habilidades para la enseñanza, incluyendo el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento para enseñar a aprendices diversos, de acuerdo con lo que surge de la comprensión de la evaluación, y cómo construir y gestionar un aula productiva.

Según Montero Mesa (2006):

- Conocimiento académico, que implica el conocimiento de la materia o materias (generalmente una o dos).
- Conocimiento profesional (ligado a las ciencias de la educación y a las didácticas específicas).
- Las prácticas de enseñanza.
- Las tecnologías de la información y comunicación.
- La atención a la diversidad (personal, social, cultural).
- La gestión de los centros educativos.

Según Ávalos (2009):

- Conocimiento de contenidos (aquello que corresponde enseñar).
- Conocimiento pedagógico general, referido particularmente a los aspectos de gestión y organización en el aula que trascienden el contenido disciplinar.
- Conocimiento curricular, focalizado especialmente en los programas y materiales que constituyen las “herramientas del oficio” de los profesores.
- Conocimiento pedagógico de los contenidos disciplinarios, constituido por la amalgama especial de contenidos y pedagogía que corresponde en forma singular al campo de acción de los docentes, a su forma particular de comprensión profesional.

- Conocimiento de los alumnos en cuanto aprendices y de sus características.
- Conocimiento de los contextos educativos, desde el modo como trabajan los grupos o las aulas, la administración y las finanzas del sistema educacional, a las características de las comunidades y las culturas.
- Conocimiento de los fines, propósitos y valores educacionales, como también de fundamentos filosóficos e históricos.

Según Terigi (2009):

- Formación pedagógica general, que vehiculiza el saber pedagógico propio de los docentes como grupo profesional, independientemente del nivel o modalidad del sistema educativo en que trabajen.
- Formación disciplinar (científico-tecnológica, artística, etc.) básica y de profundización en el área o disciplina de especialización en el caso de los profesores de secundaria.
- Formación didáctica general y específica, en este caso ligada a la enseñanza de los contenidos propios del área o disciplina de especialización.
- Prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales.
- Contenidos de formación cultural y propedéutica, incluyendo entre los primeros aquellos que capacitan a los futuros profesores para una comprensión crítica de los cambios socioculturales y, entre los segundos, herramientas para la propia formación como lenguas extranjeras, manejo de tecnologías y modalidades de trabajo intelectual vinculadas con la producción, apropiación y difusión de conocimientos (Terigi, 2013, pp. 17-18).

De la misma manera, Tardif (2004), define al saber docente como un saber plural,

formado por una amalgama, más o menos coherente, de varios saberes procedentes de diferentes fuentes. Estos saberes son:

- “Saberes profesionales que corresponden al conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del profesorado” (p. 29).

- Los saberes pedagógicos que se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa compuesta por la escuela, la instrucción, por el sujeto o los sujetos, el niño, los conocimientos, las formas de enseñar, los métodos de enseñanza, las formas como se relacionan las ciencias con la enseñanza y la enseñanza (Martínez, 1993).

- Los saberes disciplinares: Son los saberes que dispone nuestra sociedad que corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades y cursos.

- Los saberes curriculares: Son los saberes correspondientes a los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura. Se presentan en forma de programas escolares (objetivos, contenidos, métodos) que los profesores deben aprender a aplicar.

- Los saberes experienciales (o prácticos): Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser.

A raíz de estos saberes propuestos por Tardif, surge la problemática en el sistema de formación inicial en cuanto a la hegemonía de saberes. ¿Quién es prioritario?, ¿quién es apéndice de quién?.

Tensión disciplinar en la formación de saberes en la formación inicial. La tensión disciplinar es la oposición de las disciplinas, a la pedagogía, o viceversa, que someten a la formación de licenciados a una polaridad que se manifiesta en concepciones y acciones, que se debaten entre ofrecer una mayor preparación pedagógica o una mayor preparación en el saber disciplinar específico, que a su vez tiene implicaciones tanto en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como en la definición del perfil del educador que se busca formar, en los planes de estudio y hasta en la responsabilidad académica y administrativa de éstos programas.

La organización de los planes de estudios en los programas de formación inicial de docentes, ha sido quizá el punto más problemático, debido a las diversas tensiones frente a los saberes más representativos en su formación: los pedagógicos y los disciplinares. ¿A qué se debe esta disputa tan repetida en los programas de formación de docentes entre contenido y pedagogía?. ¿Desde cuándo se afirma que si se sabe el contenido disciplinar, la pedagogía es subsidiaria y poco importante, o, por el contrario, que si se tiene pedagogía no importa mucho el contenido?

Apoyados en Núñez y Cubillos (2012), se considera que más allá de centrarse en la tensión de hegemonía de saberes, debería focalizarse la atención sobre cómo generar la articulación entre saberes pedagógicos y saberes disciplinarios en pro de construir saberes pedagógicos de los contenidos.

Dichas autoras sostienen que la formación inicial seguirá careciendo de tal dualidad epistémica “mientras la base disciplinar no se integre con los saberes pedagógicos en una apuesta más cercana a lo propio de la didáctica, los saberes didácticos o, en palabras de Shulman, a la construcción de un conocimiento pedagógico del contenido” (Núñez y Cubillos, 2012, p. 84).

Para que esto sea una realidad, se requiere un proceso de comprensión que trasciende al “simple” hecho de saber. En palabras de Shulman (1987), citado en De Tezanos (2010): el

encuentro entre lo pedagógico y lo disciplinario es el lugar donde se concretiza la enseñanza.

Conocimiento de contenido. Como se mencionó al principio del desarrollo conceptual de saber, aunque el objeto de esta investigación no es esclarecer las tensiones frente al concepto, es necesario expresar que cuando se habla de saber, surge la inquietud sobre las posibles relaciones, distancias y tensiones con respecto al conocimiento. Autores como Lyotard, instauran la distinción entre ambos conceptos afirmando que “mientras el saber se concibe como la forma más amplia de intelección humana que implica una dimensión cognoscitiva, ética, estética y técnica, el conocimiento hace referencia a un aspecto específico del saber: su dimensión cognoscitiva” (Lyotard, 1996, citado en Moreno, et al., 2006, p. 17).

Foucault por su parte, da un sentido especial a la distinción entre conocimiento y saber afirmando que conocimiento es lo que se encuentra en un cuerpo particular de conocimiento (o más generalmente en lo que caracteriza como disciplinas) mientras que saber, se refiere a las condiciones discursivas que son necesarias para el desarrollo del conocimiento. Según esta perspectiva, la disciplina es el lugar del conocimiento, mientras que una formación discursiva es el lugar del saber. Una formación discursiva provee el saber necesario para el conocimiento realizado por una ciencia o una disciplina (Foucault, 1995, pp. 306 – 307, citado en Moreno et al., 2006, p. 19).

Señalado lo anterior y teniendo en cuenta el señalamiento de Beillerot, que indica que en el idioma inglés no hay diferenciación entre los conceptos saber y conocimiento (pues ambas son conocidas como “knowledge”), se propone una postura conceptual, desde la investigación de Shulman (nacido en 1938 en Estados Unidos) quien desarrolla el concepto “Pedagogical Content Knowledge (PCK)” o como fue traducido por sugerencia de Marcelo (1992) “Conocimiento

Didáctico de Contenido (CDC)²⁰” (En dicha traducción no queda claro si el autor cuando habla de “knowledge” se refiere a saber o conocimiento).

Dados los planteamientos conceptuales presentados sobre saber, se sugiere la mirada de Shulman, ya que su concepto (CDC), propone una amalgama, pues tanto saber como conocimiento (lo disciplinar y las prácticas discursivas), están inmersos en su “Modelo de razonamiento y acción pedagógica”, llevado a cabo en el marco del proyecto de investigación “Desarrollo del conocimiento en una profesión: Desarrollo del conocimiento en la enseñanza”, en la Universidad de Standford en el año 1983.

Shulman propone las siguientes categorías de la base de conocimientos:

- Conocimiento de la materia impartida;
- Conocimientos pedagógicos generales, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura;
- Conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente;
- Conocimiento pedagógico de la materia: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional;
- Conocimiento de los educandos y de sus características;
- Conocimiento de los contextos educacionales, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, o la gestión y el financiamiento de los

²⁰ Es importante tener en cuenta que Shulman, en su ensayo “Conocimiento y enseñanza” (2001, p. 175) lo llama conocimiento pedagógico de contenido (CPC) y en el artículo “Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma” (2005, p. 10) lo llama conocimiento didáctico de contenido (CDC). Por cuestiones prácticas se hablará de CDC en esta investigación para no generar confusiones.

distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y

- Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educacionales, y de sus fundamentos filosóficos e históricos (Shulman, 2001, p. 175).

Entre estas categorías, el conocimiento pedagógico de los contenidos es la categoría que con mayor probabilidad permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber (el artista) y la comprensión del pedagogo (licenciado en Educación Artística).

El CDC puede definirse como la habilidad para traducir un contenido temático a una población usando “estrategias y métodos de instrucción y evaluación múltiples, tomando en cuenta las limitaciones contextuales, culturales y sociales en el ambiente de aprendizaje” (Veal y Ma- Kinster, 1999, citado por Garritz y Velasco, 2004, p. 3).

Por su parte, Grossman (1990), identifica cuatro fuentes desde donde se genera y desarrolla el CDC: La observación de las clases, tanto en la etapa de estudiante como en la de docente-estudiante; la formación disciplinaria; los cursos específicos durante la formación docente y la experiencia de enseñanza en el salón de clases; y sostiene que el conocimiento disciplinar que los profesores desde sus contenidos y estructura, influye en la manera en cómo se presentan éstos a los estudiantes en el momento de la enseñanza.

En este contexto, se maneja un concepto similar al del CDC y es el de la transposición didáctica la cual es entendida así:

Un contenido de saber que ha sido designado como saber enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica* (Chevallard, 1991, p. 45).

El autor distingue dos tipos de transposiciones didácticas: la “stricto sensu” y la “sensu lato”. La primera concierne “al paso de un contenido de saber preciso a una versión didáctica de este objeto del saber” (Chevallard, 1985, p. 39, citado en Gómez, 2005, p. 87). La segunda, puede ser, representada por el esquema:

objeto de saber → objeto a enseñar → objeto de enseñanza (Chevallard, 1985, p. 45)

El interés por el CDC se debe, sobre todo, a que implica un conjunto de saberes que permite al profesor trasladar a la enseñanza el contenido de un determinado tópico; esto es, hacer la transposición didáctica del conocimiento especializado de un tema a conocimiento escolar objeto de enseñanza y aprendizaje (Chevallard, 1981).

En la reflexión que hace Segall (2004) sobre las relaciones entre el conocimiento pedagógico y disciplinar, expresa que en el ámbito de la enseñanza, tanto el uno como el otro, no cohabitan de manera independiente sino que coinciden en un tercer conocimiento: el CDC, el cual permite transformar el contenido aprendido en contenido para ser enseñado

Según Valbuena (2007), no es suficiente la idea de un docente que tenga idoneidad del conocimiento disciplinar de la asignatura que enseña, ya que según él, se requiere de un conocimiento especializado y profesionalizado sobre la disciplina, lo que le permite al docente seleccionar y secuenciar los contenidos, además transformarlos de acuerdo con las características de los estudiantes y del contexto donde ejerce la práctica de enseñanza.

Aspectos del modelo de razonamiento pedagógico. Por su naturaleza procesual, el Modelo Didáctico de Razonamiento y Acción requiere procesos de razonamiento del docente sobre el contenido disciplinar para la enseñanza que están en continua reestructuración. Su dinámica se da como resultado de las interacciones sociales que el acto educativo involucra y los distintos momentos que identifican la práctica docente: planteamiento del tema, transposición didáctica de

los contenidos, planificación, enseñanza, evaluación, revisión de los procesos, entre otros. En definitiva, el Modelo Didáctico de Razonamiento y Acción es un modelo dinámico y cíclico de reflexión y acción docente.

Según este modelo, el profesorado transforma el contenido en algo enseñable y comprensible para los estudiantes. Una vez definido el contenido a enseñar, los docentes lo transforman, seleccionando los materiales a utilizar: ejemplos, analogías, explicaciones y metáforas con el fin de adaptar el contenido a los alumnos teniendo en cuenta tanto su historia como su contexto. Este modelo se presenta a través de un ciclo que incluye las estaciones: comprensión, transformación, instrucción, evaluación, reflexión y nueva comprensión. “El punto de partida y la culminación del proceso es un acto de comprensión” (Shulman, 2005, p. 18).

El modelo de acción y razonamiento pedagógicos se resume en la siguiente figura:

<p>Comprensión: De objetivos, estructuras de la materia, ideas dentro y fuera de la disciplina.</p> <p>Transformación: <i>Preparación:</i> interpretación y análisis crítico de textos, estructuración y segmentación, creación de un repertorio curricular y clarificación de los objetivos. <i>Representación:</i> uso a partir de un repertorio de representaciones que incluye analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones, explicaciones, etc. <i>Selección:</i> escoger a partir de un repertorio pedagógico que incluye modalidades de enseñanza, organización, manejo y ordenamiento. <i>Adaptación</i> y ajuste a las características de los alumnos: considerar los conceptos, preconceptos, conceptos erróneos y dificultades, idioma, cultura y motivaciones, clase social, género, edad, capacidad, aptitud, intereses, conceptos de sí mismo y atención.</p> <p>Instrucción Manejo, presentaciones, interacciones, trabajo grupal, disciplina, humor, formulación de preguntas, y otros aspectos de la enseñanza activa, la instrucción por descubrimiento o indagación, además de las formas observables de enseñanza en la sala de clases.</p> <p>Evaluación Verificar la comprensión de los alumnos durante la enseñanza interactiva. Evaluar la comprensión de los alumnos al finalizar las lecciones o unidades. Evaluar nuestro propio desempeño, y adaptarse a las experiencias.</p> <p>Reflexión Revisar, reconstruir, representar y analizar críticamente nuestro desempeño y el de la clase, y fundamentar las explicaciones en evidencias.</p> <p>Nuevas maneras de comprender Nueva comprensión de los objetivos, de la materia, de los alumnos, de la enseñanza y de sí mismo. Consolidación de nuevas maneras de comprender y aprender de la experiencia.</p>
--

Figura 6. Modelo del razonamiento y acción pedagógica. Tomado de Shulman, 2001. p. 174

Comprensión: Es indispensable partir de que para enseñar se debe comprender críticamente lo que se va a enseñar. Se tiene que comprender el modo en que un determinado contenido se relaciona con otros contenidos al interior de la misma disciplina y también con contenidos de otras disciplinas. Los contenidos comprendidos deben a su vez, ser transformados de alguna manera si se pretende enseñarlos.

Transformación: Para que dicha transformación se dé, se requieren los siguientes procesos: 1) preparación.; 2) representación de los contenidos en forma de nuevas analogías, metáforas, entre otros.; 3) selecciones pedagógicas de entre una serie de métodos y modelos de enseñanza; 4) adaptación de estas representaciones a las características generales de la población a la que se va a

enseñar; además de 5) adecuación de las adaptaciones a las características específicas de cada individuo en la clase. Estos momentos del proceso mediante el cual se pasa de la comprensión personal a la preparación para que otros comprendan, componen “la esencia del acto de razonar pedagógicamente, de la enseñanza como raciocinio, y de la planificación —explícita o implícita— del ejercicio de la docencia” (Shulman, 2001, p. 186).

Instrucción: Esta actividad incluye muchos de los aspectos más esenciales de la pedagogía: la organización y el manejo de la clase; la presentación de explicaciones claras y descripciones vívidas; la asignación y la revisión de trabajos; y la interacción eficaz con los estudiantes a través de preguntas y sondeos, respuestas y reacciones, elogios y críticas.

Evaluación: Este proceso abarca el control inmediato de la comprensión y de interpretaciones erróneas, técnica que un profesor debe usar cuando enseña de manera interactiva, además del sistema más formal de examen y evaluación que los maestros aplican para proporcionar retroinformación y calificar. Por cierto, en la comprobación de ese entendimiento se requiere que intervengan todas las formas de comprensión y transformación propias del maestro descritas anteriormente.

Reflexión: Es lo que un profesor hace cuando analiza en forma retrospectiva el proceso de enseñanza y aprendizaje que ha tenido lugar, y reconstruye, vuelve a escenificar y/o a experimentar los sucesos, las emociones y los logros. Es a través de esa serie de procesos que un profesional aprende de la experiencia. Un aspecto fundamental de este proceso será una revisión de la enseñanza en comparación con los objetivos que se procuraban alcanzar.

Nueva comprensión: Es así como se llega al “nuevo comienzo”, a esperar que mediante actos de enseñanza que son “razonados” y “razonables” el maestro logre adquirir una nueva comprensión, tanto de los objetivos como de los contenidos que deben enseñarse, lo mismo que de los estudiantes y de los propios procesos pedagógicos. La nueva comprensión no se produce

automáticamente, ni siquiera después de la evaluación y la reflexión. Para que ella se produzca se necesitan estrategias específicas de documentación, análisis y debate.

Pese a que los procesos en este modelo aparecen como secuencia, no se pretende que representen una serie de etapas consecutivas cerradas ya que se pueden presentar en distinto orden pen incluso puede que no todos sucedan durante algunos actos de enseñanza.

Frente a la pregunta ¿es el perfil docente de la LEBEEACM desde sus saberes correspondiente a las necesidades del medio? puede iniciarse afirmando que los docentes en formación del programa tienen como objeto de estudio el arte y no la enseñanza del arte y esto trae como consecuencia que el perfil que se ofrece al medio no sea correspondiente con sus necesidades pues en la escuela se “educa artísticamente” no se forma artísticamente. Para que eso se logre, se debe buscar un perfil docente en Educación Artística que posea un CDC, para lograr una especial habilidad, para seleccionar y adaptar representaciones alternativas que sean entendibles para los estudiantes (metáforas, analogías, ilustraciones, ejemplos), que los especialistas académicos (artistas) con conocimiento de contenido (artes) no poseen en la mayoría de los casos. Esta habilidad de selección y adaptación hace de contenido disciplinar un contenido enseñable y comprensible.

La habilidad para transformar el conocimiento de la materia requiere algo más que conocimiento sustantivo y sintáctico de una disciplina; requiere al mismo tiempo conocimiento de los alumnos y del aprendizaje, del curriculum y del contexto, de los fines y objetivos, de pedagogía. También requiere un conocimiento del contenido específicamente pedagógico. A partir de estos diferentes tipos de conocimiento y capacidades los profesores trasladan su conocimiento de la materia en representaciones instructivas. (Grossman, Wilson y

Shulman, 1989, p. 32)

Desde esta perspectiva es necesario que la formación docente que se brinda en el programa proporcione a sus estudiantes, formas de comprensión y destrezas de desempeño que les permita progresar mediante el razonamiento y ejecutar un acto completo de pedagogía, tal como se manifiesta en el modelo de razonamiento pedagógico expuesto anteriormente. Estas capacidades podrán desarrollarse a través del diseño de un programa que tenga claridad en cuanto a que la enseñanza del arte es un saber aún más exigente que el aprendizaje del mismo saber; y que busque generar un CDC a través de estrategias que permitan adaptar, crear, y transformar el currículo oficial y el conocimiento disciplinar a las necesidades reales del medio.

Metodología: Investigación de corte cualitativo con un enfoque hermenéutico

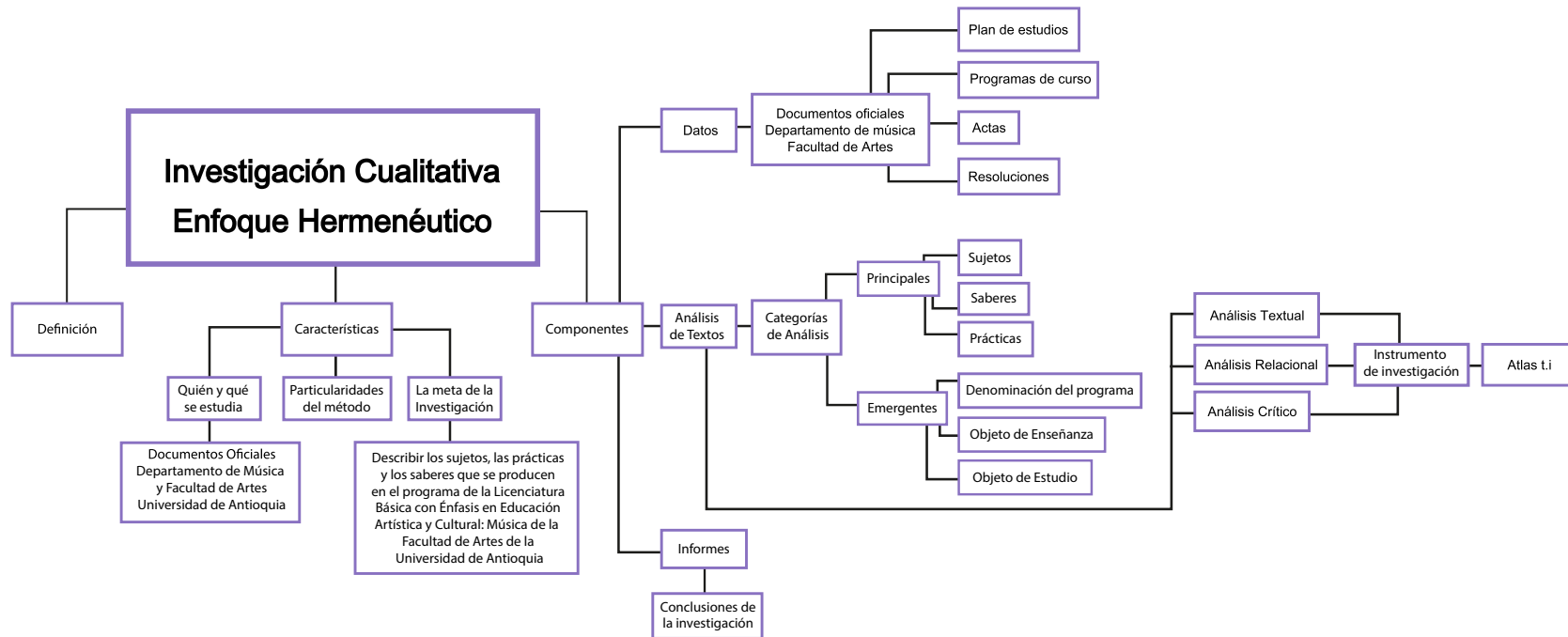


Figura 7. Investigación de corte cualitativo con enfoque hermenéutico

A partir de un diseño de corte cualitativo²¹, la presente investigación se propone desarrollar la problemática de la formación docente en artes. Para esto se basa en el análisis de la licenciatura en educación básica con énfasis en Educación Artística y cultural: música, de la Universidad de Antioquia (LEBEACM, UdeA) (2000-2012).

Partiendo de que el corte cualitativo apunta a comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico que involucra la lógica y el sentir de sus protagonistas (Sandoval, 1996), se considera que el interés de esta investigación es comprender los procesos de la formación docente en artes en la LEBEACM, UdeA, según sus sujetos²², sus saberes²³ y sus prácticas²⁴. Para esto, se entiende en general la noción de “proceso” como una serie de transformaciones que le comienzan a ocurrir a cierta cosa hasta que finalmente alcanza cierto estado (Samaja, 2004).

¿Qué es la investigación cualitativa?. La respuesta a esta pregunta depende del enfoque y la tradición seleccionadas, entre una amplia variedad de opciones, como lo afirma Irene Vasilachis (2006). Esas distintas orientaciones, que —en su desarrollo, presupuestos y métodos— difieren en sus concepciones acerca de la realidad social y respecto de aquello que constituye una evidencia cuando se trata de conocerla, determinan la imposibilidad de sostener que la validez de la investigación cualitativa está ligada exclusivamente a una determinada forma

²¹ Por su enfoque metodológico y su fundamentación epistemológica, la investigación cualitativa tiende a ser de orden explicativo. Utiliza preferentemente información cualitativa, descriptiva y no cuantificada. Los estudios de investigación cualitativa son aplicados en pequeños grupos: comunidades, escuelas, salones de clase, universidades. Se caracterizan por su diseño flexible, para enfrentar la realidad y las poblaciones objeto de estudio en cualquiera de sus alternativas (Sandoval, 2002).

²² ¿Artista, docente, docente artista, artista docente, pedagogo artista, artista pedagogo?

²³ Artístico, pedagógico, artístico-pedagógico.

²⁴ Para este trabajo se tomará la definición de prácticas de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia: Las prácticas académicas en la Facultad de Artes son entendidas como un conjunto de relaciones teórico-prácticas articuladas al saber artístico y al saber artístico-pedagógico de los programas de pregrado, y se conciben en dos modalidades: prácticas artístico-culturales y prácticas docentes, que comprenden una serie de actividades realizadas por los estudiantes, y por las cuales obtienen un reconocimiento académico. (Resolución del consejo de facultad No 011 17 de abril de 2006)

de hacer investigación que responda a las prescripciones de una de esas variadas perspectivas y tradiciones.

De otro lado, frente a la pregunta ¿cuáles son las características de la investigación cualitativa?, Vasilachis (2006), afirma que se requiere que se distingan esas características, según se refieran a: quién y qué se estudia, las particularidades del método y la meta de la investigación. Haciendo hincapié en esto último, la investigación cualitativa busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente. Es su relación con la teoría, con su creación, con su ampliación, con su modificación y con su superación lo que hace relevante la investigación. Intenta comprender, hacer el caso individual significativo en el contexto de la teoría, proveer nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, elucida, construye y descubre.

La misma autora se pregunta si la reflexión epistemológica debe acompañar las decisiones metodológicas, a lo cual responde de forma afirmativa, debido a que la reflexión epistemológica está profundamente ligada a la clarificación de los paradigmas vigentes en la producción de cada disciplina; y define estos paradigmas como los marcos teórico-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad.

Después de las consideraciones anteriores se hace preciso identificar los tres componentes más importantes de la investigación cualitativa: inicialmente se encuentran los datos; luego, los diferentes procedimientos analíticos e interpretativos de esos datos para arribar a resultados o teorías; y por último, los informes escritos o verbales.

Para ampliar cada uno de los componentes, se dirá que para este trabajo los *datos* corresponden a los documentos oficiales del programa de la LEBEACM, UdeA (2000-2012),

siguiendo la noción de documento oficial del Ministerio de Justicia: “Toda información o hecho fijado o registrado en cualquier tipo de soporte material que sirva para comprobar o acreditar algo” (Ministerio de Justicia y del Derecho, 2012, p. 3). Algunos documentos oficiales que se analizaron son: Plan de estudio (“el conjunto de cursos obligatorios y electivos, con su respectiva asignación de unidades de labor académica y su relación armónica de prerrequisitos y correquisitos, que hacen parte de un programa académico”) (Universidad de Antioquia, 1981, p.5); programas de curso, entendidos como “documentos en los que se establecen los compromisos y condiciones para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Universidad Nacional de Costa Rica, p. 6); resoluciones (según la RAE Decreto, providencia, auto o fallo de autoridad gubernativa o judicial); y actas, (según la RAE: documentos que narran lo sucedido, tratado o acordado en una junta).

Cabe anotar que el documento no se tomará como una fuente de verdad, ya que éste no pretende tal cosa, sino describir formas históricas de la verdad que dependen de la relación en que estos se producen y de la concepción de la verdad que opera en un momento histórico. En consecuencia, se asume el documento como un relato de una verdad inventada, y como discurso se toma la descripción de Paul Veyne como: “cuadros formales de singularización, a los presupuestos que se descubren y que están disimulados bajo las racionalidades o las generalidades engañosas”. (Veyne, 2004, p. 24, citado por Barragán, Tesis Doctoral sin publicar, p. 15).

Frente a los procedimientos analíticos e interpretativos y la elaboración de informes finales, se analizarán los documentos oficiales en tres momentos: 1) *textual*, donde se recogerá diversa información a través de los documentos mencionados (plan de estudio, programas de curso, actas y resoluciones). La información que estos documentos arrojen se clasificará en las

categorías principales mencionadas en el objetivo general de la investigación (denominación del programa, objeto de enseñanza y objeto de estudio); de tal forma que la información esté organizada y dispuesta para el desarrollo de las etapas de análisis siguientes. 2) *relacional*, donde se procederá al análisis por categorías describiendo cómo operan las tensiones por efecto de las relaciones que se encuentre entre ellas, por filiación o por contraposición. 3) *crítico*, donde se evaluarán los hallazgos bajo la óptica de la teoría crítica; para esto será importante acercarnos el acercamiento a la concepción que Giroux sostiene con respecto al análisis crítico, donde se buscan las relaciones que unen sujetos, saberes y prácticas a través de la lógica de las fuerzas dominantes (Giroux, citado por Barragán, 2015). Así, con las tres categorías principales y las emergentes de análisis se buscará lo que está oculto en el discurso, pero que en virtud de esta postura crítica podrá develarse; deconstruyendo una realidad en sus partes para comprender el todo que componen.

Una vez aclarados el concepto, las características y los componentes de la investigación cualitativa se procederá a definir el enfoque seleccionado para esta investigación.

Enfoque hermenéutico

Para Sandoval (1996), esta alternativa de investigación cualitativa aparece como una opción que no se agota exclusivamente en su dimensión filosófica, sino que trasciende a una propuesta metodológica, en la cual la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado mediante el empleo de caminos metodológicos con particularidades que la hacen distinta a otras alternativas de investigación. El propósito de este método “es incrementar el entendimiento para mirar otras culturas, grupos, individuos, condiciones y estilos de vida, sobre una doble perspectiva de presente y pasado” (Sandoval, 1996, p. 7). En la actualidad, la hermenéutica se entiende desde dos miradas: como

fenomenología de la existencia y el entendimiento, que es la tendencia representada por Hans-Georg Gadamer, y desde la interpretación de la realidad social entendida como texto susceptible de múltiples lecturas, cuyo principal representante es Paul Ricoeur. De Gadamer, trae Sandoval (1996) el concepto “de círculo hermenéutico”, que describe el movimiento entre la forma de ser el intérprete y el ser que es revelado por el texto”, destacando los dos ejes que confluyen en la exégesis.

Así mismo, la hermenéutica, señala Sandoval (1996), distingue dos formas de mirar un texto: literal o reconstructiva; donde la una mira el texto y la otra considera el mundo del que surgió ese texto. La interpretación hermenéutica también ha desarrollado reglas de aceptabilidad, como 1) explicación de “toda la información relevante disponible” reconstruyendo de manera completa toda “acción o significación importante” (Trankell, 1972, citado por Sandoval, 1996). 2) Que la interpretación resultante explique de manera plausible “los eventos o fenómenos interpretados” (Sandoval, 1996, p. 68).

En este orden de ideas se puede afirmar que el enfoque de la presente investigación es hermenéutico, porque además de instaurarse en los procesos de formación²⁵, como objeto de la pedagogía de la LEBEACM, UdeA, se ocupa de las intuiciones, las sospechas, las vivencias, las preguntas para realizar el análisis textual, relacional y crítico.

Adicionalmente, las aplicaciones digitales para la organización y el análisis de datos cualitativos fueron objeto necesario para el presente estudio. Así, se empleó un programa de elaboración teórica, como ATLAS²⁶ (versión 6.2), el cual, como programa de análisis cualitativo asistido por computador (QDA), facilita el proceso de organización documental lo

²⁵ La formación vista como un proceso de construcción, de avance, de construcción de imagen, mediados por la interpretación y el análisis de los datos y la información rastreada (Ospina, 2015).

²⁶ Cfr. Sandoval (1996, p. 2).

que permite a su vez, la creación y organización (en orden alfabético) de códigos a través del gestor de código para la posterior interpretación de la información.

Los documentos que fueron analizados, comprendidos e interpretados siguiendo los postulados de la hermenéutica son algunos *documentos oficiales* del Departamento de Música de la Facultad de Artes, tales como:

- Acuerdo de Facultad No 026 – 15 de junio de 1999, que estableció el plan de estudios vigente desde el año 2000.
- Acuerdo del consejo de facultad No 003 – 22 de Abril de 2003, por el cual se modifica el plan de estudios del programa.
- Acuerdo superior 369 del 27 de octubre de 2009, que estableció el ciclo de estudios preparatorios como requisito de ingreso al programa.
- Acuerdo del consejo de facultad de artes No 001 – Febrero 9 de 2010.
- Resolución Académica 2546 del 20 de septiembre de 2012, por el que se adoptaron cambios en la duración y el nombre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística y Cultural: Musical(LEBEACM, UdeA).
- Resolución del consejo de facultad No. 011 del 17 de abril de 2006 , mediante el que se estableció el sistema de prácticas académicas en la facultad.
- Informe de autoevaluación con miras a la acreditación (2006).
- Informe de autoevaluación con miras a la acreditación (2008).
- Documento maestro del programa de la licenciatura (2010).
- Documento rector de transformación curricular del programa la LEBEACM.
- Anexo 3: Análisis de factores 1 y 4.

- Anexo 7: Documentos contruidos en el marco de la autoevaluación - Noviembre 20 de 2010:
 - ✓ Evento pedagógico “Hacia una pedagogía del arte”.
 - ✓ Sensibilización en la Educación Artística estudiantes, 17 de febrero de 2006.
 - ✓ Vínculo entre pedagogía y arte - Un camino por trazar y recorrer en la búsqueda de una identidad de la Educación Artística de las licenciaturas de la Facultad de Artes.
 - ✓ Pertinencia de las licenciaturas en artes, reflexiones a propósito del evento “hacia una construcción de una pedagogía del arte”.
 - ✓ Anexo 7: Propuesta de nuevos escenarios para la LEBEACM.
 - ✓ Plan de estudios de la licenciatura.
 - ✓ Algunos programas de curso del plan de estudios tales como: a) *área pedagógica*: alternativas pedagógicas comunitarias, antropología pedagógica y formación ciudadana, corrientes contemporáneas de la pedagogía y la didáctica, desarrollo cognitivo, didáctica general y aplicada, sujeto y educación, seminario interdisciplinario, literatura infantil, gestión y promoción cultural, fundamentos del lenguaje, epistemología e historia de la pedagogía de las artes, nueva sociología de la educación y etnografía escolar; b) *área de saber específico*: conjunto I, taller de vientos, piano funcional I, II y III, instrumento énfasis I, historia de la música II, guitarra funcional niveles I, II, III y IV, estructuras de la música III, entrenamiento auditivo I; c) *área pedagógico-musical*: taller de escritura II y III, pedagogía del conjunto escolar, metodología de la música I y II, y d) *prácticas*: práctica docente I y II.

En el análisis se indagó por la formación del docente en artes del programa de la LEBEACM, en las categorías principales de análisis descritas en el objetivo general de esta investigación, a saber: Describir los *sujetos, las prácticas y los saberes* que se producen en el programa de la LEBEACM de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, así como de las categorías emergentes: denominación del programa²⁷, objeto de enseñanza²⁸ y objeto de estudio.

En síntesis, el análisis se desarrolló en tres fases, aplicando la siguiente metodología: 1) un recorrido conceptual, 2) la descripción y el análisis documental, y 3) la interpretación del trabajo de campo a la luz de categorías establecidas para dar cuenta de la formación docente en artes: análisis de la LEBEACM, U de A (2000-2012).

Análisis de documentos

Para el análisis se tuvo en cuenta, el círculo hermenéutico de la comprensión (véase figura 8), partiendo de la sospecha, la intuición, la pregunta y la vivencia. A partir de ahí se procedió con la lectura *textual*, donde se recogió la información a analizar a través de los documentos mencionados (plan de estudio, programas de curso, actas y resoluciones). Luego, se clasificó en categorías: los sujetos, las prácticas y los saberes que se producen en el programa de la LEBEACM de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia. También se tuvieron en cuenta las categorías emergentes: denominación del programa, objeto de enseñanza y objeto de estudio. Luego, se llegó al momento *relacional*, donde se analizó por categorías, se describió

²⁷ La denominación académica del programa es una de las condiciones de calidad establecida en las normas vigentes que toda Institución de educación superior debe demostrar para la obtención del registro calificado, la cual debe ser pertinente y coherente con el plan curricular de acuerdo con las diferentes disciplinas. Recuperado de <http://aciup.com/denominacion-academica-del-programa/> el 4 de Abril de 2015.

²⁸“Un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica”. (Chevallard, 1991, p. 45)

cómo operan las tensiones por efecto de las relaciones que se encuentre entre ellas por filiación o por contraposición. Por último, el momento que corresponde a la etapa *crítica*, donde desde la interpretación se hallaron relaciones entre sujetos, saberes y prácticas. Entre las tres categorías principales y las emergentes, se rastrearon aspectos ocultos del discurso, mediante el análisis hermenéutico, que incluyó la deconstrucción de esa realidad en sus partes para la comprensión del todo que componen.



Figura 8. Círculo hermenéutico o círculo de la comprensión

Análisis crítico: Tensiones, encuentros y desencuentros en la formación docente en artes



Figura 9. Análisis crítico

Con el diseño del instrumento 1, se realizaron los análisis textual y relacional (pueden verse en el Apéndice D), atendiendo a las categorías principales de análisis del sujeto, los saberes y las prácticas, y siguiendo las categorías emergentes: denominación del programa, objeto de estudio y objeto de enseñanza; así como los documentos oficiales del Departamento de Música y de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia relacionados con la LEBEACM. Posteriormente, mediante un análisis crítico, se evidenciaron las tensiones, encuentros y desencuentros entre ellas frente a la formación de sus estudiantes, como se muestra a continuación:

Planes de curso: La hegemonía de los saberes

Después de realizar el análisis de cada uno de los programas de la LEBEACM de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, se presenta la siguiente situación: si el área de conocimiento de los docentes en formación de la licenciatura es la *Educación Artística y cultural*, dentro de las asignaturas de las áreas pedagógica y de saber específico se encuentra que esa área no está totalmente delimitada, ni en su sujeto ni en sus prácticas o saberes. Frente a la dualidad arte-educación (Educación Artística) como saberes hegemónicos dentro de la formación de licenciados, se puede inferir que el sujeto que predomina en las asignaturas del área pedagógica es un pedagogo artista; de manera que se da prioridad al saber pedagógico sobre el artístico. Esto se comprueba al ver que no se desarrollan saberes de carácter artístico dentro de casi ningún programa del área, mientras que el sujeto predominante en el área del saber específico es un artista, cuyo saber pedagógico es prácticamente nulo. En adición, se encontró que existe una tercera área *oculta* (no explícita), que se ha denominado: área artística-pedagógica, donde se palpa claramente la articulación de saberes, con el propósito de llevar el saber artístico a la escuela con criterio y apropiación pedagógica, didáctica y metodológica.

Frente a los objetos de enseñanza en cada uno de los programas analizados se evidencia que el objeto de conocimiento de los docentes en formación no es un saber que se aprenda para ser enseñado. Esto desdibuja el objeto de la enseñanza de las artes en casi todo el plan de estudios de la licenciatura. En cuanto a la denominación del programa, puede observarse que hay cuatro formas diferentes de nombrar la licenciatura en todos los programas analizados: Licenciatura en Educación Básica Énfasis Artístico Musical, Licenciatura en Educación Musical, Licenciatura en Música y LEBEACM. Al ver el primer nombre, podría pensarse que es la manera resumida de nombrar el programa; sin embargo en un documento oficial, como es un programa de curso, es inconcebible que esto pase. Es distinto hablar de un énfasis artístico-cultural: música, que hablar de un énfasis en Educación Artística y cultural: música, por ejemplo, ya que el fin de uno es el arte y el del otro es la educación.

A su vez, la segunda denominación deja por fuera la palabra educación, lo cual indica que se construye pensando en formar sujetos que operen en otros escenarios educativos, como los no formales o informales, lo que genera una tensión fuerte frente a los requerimientos legales, ya que, según los lineamientos de calidad de las licenciaturas del Ministerio de Educación Nacional de Colombia²⁹ el nombre de cualquier licenciatura en el territorio nacional debe llevar la palabra educación acompañada del énfasis específico en el cual se forman los licenciados (MEN, 2014) , que en este caso sería música. En la tercera denominación, el enfoque hegemónico es el saber específico de la música, con lo cual se rompe abruptamente con el fin interdisciplinario, que

²⁹ Con el propósito de normalizar la titulación de los programas de educación, además de propender por la formación de licenciados que atiendan las áreas básicas y fundamentales de la educación preescolar, básica y media, la denominación de los títulos de pregrado estarán en concordancia con lo estipulado en los artículos 11, 15, 23, 31, 46, 50, 55, 64 y 68 de la Ley 115 de 1994. Por consiguiente, la denominación del título ha de ser el de Licenciado en Educación con énfasis en uno de los campos específicos del conocimiento definidos en los citados artículos.

tiene y ofrece el área de Educación Artística en la escuela, donde la música es partícipe como lenguaje por su sonoridad, no como fin disciplinar y formativo.

En la cuarta denominación, se cumple con todo lo que estipula la ley en los lineamientos de las licenciaturas y del área de Educación Artística, además de que delimita la población con la que se va a trabajar, que es la de la primaria (cinco años) y la de secundaria (cuatro años). Lo anterior lleva a pensar que al no haber claridad en la denominación del programa al cual se dirigen los contenidos, tampoco la hay sobre el sujeto que se quiere formar y mucho menos sobre los saberes que se deben instaurar dentro de la gama de contenidos o competencias por desarrollar en los docentes en formación.

Área pedagógica: ¿Dónde queda la articulación del saber pedagógico con el saber artístico?. Para iniciar esta parte del análisis, se procederá a estudiar cada uno de los programas de las asignaturas pertenecientes a esta área.

En la asignatura Alternativas Pedagógicas y Comunitarias, se forma un sujeto crítico a través de reflexiones dentro de la línea pedagógica referentes a la ciudad, como depósito de relaciones entre el arte y la cultura. Sin embargo, no quedan evidenciados los saberes artísticos que se desarrollan en el constructo de la asignatura y mucho menos la relación que se genera entre ellos y los saberes pedagógicos para la construcción del proyecto pedagógico, con el enfoque comunitario que la asignatura pretende. En el tema de prácticas, a partir de la creación del proyecto pedagógico comunitario, los estudiantes realizan una práctica emulativa de sus saberes aprendidos con el resto de sus compañeros a manera de cierre del semestre.

Por otra parte, en el curso Antropología Pedagógica, el sujeto que se forma es un sujeto crítico, a través de reflexiones dentro de la línea de la antropología pedagógica en la instauración

hegemónica de un saber: el que lleva por nombre la asignatura. Sin embargo, no queda claro cómo contribuye este saber a la práctica pedagógica propiamente dicha en el escenario escolar de la Educación Artística, ya que la articulación de los saberes artísticos y pedagógico se invisibiliza en su constructo. La asignatura ofrece una práctica de tipo investigativo con la realización de un trabajo de investigación. Dicho trabajo tiene un doble propósito: además de aumentar los conocimientos en lo que se refiere a asuntos antropológicos y antropológico-pedagógicos, también busca introducir al estudiante en la práctica de la consulta, la lectura crítica, la escritura y la investigación en general. Aunque esta práctica no aplica para lo que se entiende como tal en este trabajo, se puede decir que es importante, pues permite desarrollar un pensamiento crítico y constructor de conocimiento a través del ejercicio de la investigación.

Por su parte, la asignatura Corrientes Contemporáneas de la Pedagogía, se presenta como un escenario donde los docentes artistas, como se nombran en el plan de curso, abordan los problemas actuales de la educación a través del aprendizaje de las distintas corrientes contemporáneas de la pedagogía. Sin embargo, bajo el modelo de exposición individual de pedagogos a lo largo de la historia, queda un vacío grande, ya que el estudiante aprende el tema que le toca investigar y el resto queda como información depositada en el bolsillo del olvido, pues no trasciende el ejercicio de exposición al ejercicio crítico reflexivo de los contenidos expuestos. Por otro lado, aunque el sujeto nombrado incluye el arte dentro de su denominación, el saber artístico no aparece en ninguna parte, ni siquiera dentro del listado de autores en el plan de estudios. Si se incluyeran pedagogos del área de Educación Artística o pedagogos de cada una de las disciplinas que la componen, podría situarse el saber específico dentro del escenario escolar, lo que generaría un proyecto de aula (final evaluativo del curso) con resultados más significativos y relevantes para la formación de los estudiantes.

En la asignatura Desarrollo Cognitivo, se pretende formar un pedagogo artista, que sea un sujeto crítico reflexivo, a través del análisis de las diferentes teorías relativas al conocimiento y el aprendizaje en algunos casos relacionadas con el arte. En ella, se evidencia el interés por parte del docente en la elaboración del plan de estudios, de mezclar los discursos disciplinares (artes) con los discursos pedagógicos, lo cual genera un aprendizaje situado con un propósito formativo mediante reflexiones críticas de los diversos autores que trabajan el tema en cuestión: desarrollo cognitivo. Sin embargo se encuentra un vacío frente a temas como las tendencias de la Educación Artística desde esa relación conocimiento-aprendizaje. Cabe anotar que aunque no se desarrollen conocimientos propiamente artísticos a lo largo de su desarrollo, las lecturas propuestas sitúan la relación del arte con los saberes pedagógicos generando al menos una intuición en sus estudiantes. Por otro lado, es importante mencionar que el estudiante tiene prácticas de tipo reflexivo crítico, a través de la elaboración de relatorías de textos, reseñas teóricas y críticas, y mapas conceptuales, mas no se presentan escenarios que desarrollen prácticas educativas propiamente dichas.

En la asignatura Didáctica General y Aplicada, se pretende formar un pedagogo artista, un sujeto crítico, haciendo un recorrido teórico-práctico por los conceptos de la pedagogía, la didáctica y la metodología. En su plan de curso puede verse claramente cómo se va de lo general a lo particular; sin embargo, cuando se baja a cada disciplina artística en particular, se vuelve a dividir lo que llamamos el área de Educación Artística. Esta situación hace que surjan las preguntas ¿cómo se pueden generar el conocimiento y el saber pedagógico del área integrada en los aspectos artístico y cultural si se limita la investigación del estudiante en su disciplina puntual?, ¿dónde queda la intención alfabetizadora del área de Educación Artística de los

lenguajes?; ¿dónde entra la didáctica del área de manera operativa en la creación de las propuestas didácticas de los estudiantes?.

Aunque el programa de la asignatura dice que sus estudiantes estarán en la capacidad de aplicar distintas didácticas específicas y generales a cada saber específico, esta afirmación queda muy abierta, pues da a entender que todos estarán en capacidad de lograrlo, y para esto sería necesario que todos tuvieran conocimientos de contenidos de todas las disciplinas. Si se tiene en cuenta que la formación es de tipo disciplinar, se presenta una paradoja dentro de la construcción del proyecto de aula.

En la asignatura de Sujeto y Educación, no se identifica con claridad qué sujeto intenta formar. Desde una mirada más global, la asignatura pretende formar un ser autónomo, crítico, investigativo, con un alto concepto de la dignidad, la ética y la profesionalidad; un líder que pueda enfrentar el mercado, que tenga una calidad excelente como profesional, un desarrollo del pensamiento crítico y satisfaga las exigencias artísticas y pedagógicas en el ámbito social, en un espacio designado para ello. Es importante mencionar que esta investigación considera que el saber que ofrece esta asignatura carece de articulación con la Educación Artística, dado que está muy enfocado en el psicoanálisis y no se sitúa el escenario educativo propiamente dicho. Se considera que aprender estas teorías del sujeto sería mucho más útil si se articularan con la práctica educativa no sólo en la teoría, sino también en ejemplos prácticos que permitan al docente en formación situar el conocimiento de manera real.

El Seminario Interdisciplinario, es quizá la única asignatura de toda la licenciatura, que busca el encuentro de los lenguajes artísticos con la educación dentro del discurso de los docentes en formación. Sin embargo, según el sujeto que forma —artista docente—, como se indica en el plan de estudios, se presenta como un escenario óptimo para formar en los dos

saberes. Sin embargo, el saber pedagógico propiamente dicho queda a medias, pues se centra mucho en el conocimiento artístico y no plantea didácticas en Educación Artística, ni recorre las distintas tendencias contemporáneas de ésta, lo cual debilita un poco el cómo se relacionan las disciplinas más allá de la intuición.

La asignatura Literatura Infantil, es de suma importancia dentro del plan de estudios, ya que dentro de los lineamientos curriculares de la Educación Artística, la literatura hace presencia como uno de los lenguajes por desarrollar en esta área. Por lo tanto, esta asignatura permite integrar la literatura al discurso de la Educación Artística de manera interdisciplinar, ofreciéndola como herramienta con altas posibilidades pedagógicas y didácticas en la enseñanza de las artes. En cuanto al sujeto que forma, se puede decir que es un pedagogo artista, que a través de procesos de reflexión, análisis crítico y discusión de diversas temáticas, pueda convertirse en un guía facilitador dentro del proceso de aprendizaje escolar.

La asignatura Gestión Cultural, pretende formar a un artista, que como gestor cultural sepa gestionar recursos para promocionarse en el medio. Esta asignatura, por ende, comprende otro tipo de saberes distintos a los artísticos y pedagógicos propios de los licenciados en formación, ya que está más orientada hacia la gestión y la promoción cultural. Esto no quita relevancia a este saber, pues da a los estudiantes de la facultad de artes herramientas para autogestionarse a través de la promoción cultural. Debido a que esta asignatura es ofrecida a todos los estudiantes de la facultad, tanto licenciados, como maestros, el componente pedagógico no es una prioridad dentro de su objeto de estudio, lo que lleva a la necesidad de enfatizar la diferencia entre los perfiles de los estudiantes, porque los estudiantes de la licenciatura necesitan formar un proyecto de gestión también en el campo educativo, lo que les podría ayudar a vivir dignamente de su profesión docente.

En la asignatura Fundamentos del Lenguaje, no se estipula qué tipo de sujeto se forma en ningún ámbito. Esta asignatura ofrece otro tipo de saberes distintos al artístico y pedagógico propios de los licenciados en formación. Principalmente busca desarrollar las competencias comunicativas, las cuales son indispensables, no sólo para su etapa de formación, sino para su vida profesional, pues es imperante saber comunicarse adecuadamente para que los futuros educandos puedan comprender lo que han de aprender en la escuela.

Epistemología e Historia de la Pedagogía y de las Artes, por su parte, pretende formar un pedagogo artista que sea un sujeto crítico reflexivo a través del análisis de un recorrido histórico y epistemológico de las artes y la pedagogía. Ella propende por la construcción de reflexiones críticas a través de ejercicios de lectura, análisis y síntesis de cada uno de los autores referenciados. Dichas reflexiones propician un acercamiento de los estudiantes a la relación entre los saberes pedagógico y artístico, relación cuyo desbalance es evidente en los procesos formativos de los docentes en formación. Este acercamiento teórico a su objeto de estudio ayuda a los estudiantes de la licenciatura a formar un criterio propio a través de análisis críticos y reflexivos de las distintas teorías en el campo de la Educación Artística.

En Nueva Sociología de la Educación, el fin es formar un licenciado en artes que sea un sujeto crítico. Esto se logra a través del análisis de las diferentes líneas teóricas y de investigación en sociología y antropología. Mediante una microinvestigación de campo, el estudiante tiene la posibilidad de poner en práctica los conocimientos obtenidos en la asignatura, desarrollando algún tema de su preferencia que confronte alguna de las problemáticas citadas durante el semestre, como la violencia, la democracia, el género, la globalización, la cultura, entre otros. Eso permite un aprendizaje en doble vía, tanto como estudiante y como docente

investigador. El discurso que la experiencia genere dará cuenta del encuentro entre los saberes artísticos y pedagógicos aplicados en la experiencia de campo.

Finalizando el análisis del área de saber pedagógico, se puede concluir que no se aprecia una aproximación conceptual de lo general (educación) a lo particular (Educación Artística). La construcción de un saber interdisciplinario compuesto por saber pedagógico y saber artístico se convierte en una utopía, si no está presente lo artístico dentro de los discursos teóricos que se aprenden en muchas de estas asignaturas. La reflexión que se propone entonces es buscar ese vínculo de lo artístico con los saberes impartidos, para que se genere un conocimiento situado y con sentido para los docentes en formación, que les permita mejorar tanto su discurso como su práctica educativa.

Área de saber específico: ¿Dónde queda la articulación del saber artístico con el saber pedagógico?. Para responder esta pregunta, se procederá con el análisis de cada uno de los programas de las asignaturas pertenecientes a esta área. Como se plantea en el programa de la asignatura Conjunto I, la música es el objeto de estudio de los sujetos de enseñanza. Sin embargo, el componente pedagógico o la enseñabilidad del instrumento en la práctica individual o colectiva no se establecen. Tampoco se tiene en cuenta el análisis contextual de las obras, es decir, su compositor, su tiempo, su arqueología. En pocas palabras, el aprendizaje es meramente instrumental, dejando a un lado el componente pedagógico. Por otro lado, se pretende formar un artista intérprete que domine el estilo, lo musical y lo técnico del repertorio propio del nivel y aunque el estudiante no tiene la oportunidad de desarrollar una práctica, como se entiende en este trabajo, la asignatura se plantea como un escenario para desarrollar la práctica instrumental (denominada así en el departamento de música) desde una mirada meramente musical.

Con respecto al programa de la asignatura Taller de Vientos, aunque se afirma que se quiere formar un artista pedagogo, un sujeto que a través del conocimiento de lo básico en los vientos de metal, desde lo musical y lo pedagógico, sea capaz de propender la enseñanza en un nivel básico de tales instrumentos, sus cualidades, cuidado, manejo y solución de dificultades; se observa que sólo se queda en el deseo, ya que el programa del curso aunque sugiere el objeto de enseñanza, en ninguna parte expresa cómo se da la enseñabilidad del instrumento. Aunque en el programa se manifiestan unas intenciones, cuando se miran los contenidos, se evidencia que hay una ruptura entre la intención y la realidad, es decir, la intención pedagógica, que busca dar elementos de enseñabilidad de los instrumentos de viento, se cae por sí sola cuando se pretende que en un semestre, con una intensidad horaria de dos horas a la semana, el estudiante esté en capacidad de aprender las técnicas básicas para interpretar un instrumento de viento de metal (trompeta, corno francés, trombón, euponio y tuba) que no posee, pues no lo va a comprar para un solo semestre teniendo en cuenta sus costos. En la música se aprende y se mejora la técnica con el hábito del estudio, y si no se posee el instrumento no se puede realizar un estudio que alcance los objetivos que plantea el programa. Esto nos dice que si el docente en formación, con habilidades musicales ya establecidas y formadas no alcanza a aprender lo básico, ¿cómo es posible que sepa cómo enseñarlo y que sepa cómo enfrentar los problemas de un ensamble bajo la simulación de ser director?, ¿cómo es posible que sus futuros educandos que apenas están desarrollando esas habilidades musicales lo logren si muy seguramente carecen de instrumentos de este tipo?.

Desde la categoría de prácticas, aunque el estudiante no tiene la oportunidad de desarrollar una práctica, desde lo que se entiende por práctica en este trabajo, la asignatura se

plantea como un escenario para desarrollar la práctica instrumental (denominada así en el departamento de música) desde una mirada meramente musical.

Las asignaturas de Piano Funcional I, II y III, pretenden formar un artista intérprete del piano que domine tanto el estilo, como lo musical y lo técnico del repertorio propio del nivel. Estas asignaturas se dan de manera colectiva entre todos los estudiantes del departamento de música; tanto licenciados, como maestros en instrumento, o maestros en canto, comparten este espacio de aprendizaje; lo que demuestra la falta del componente pedagógico que tiene el programa del curso dentro de sus contenidos y unidades temáticas.

El piano para un licenciado es una herramienta para trabajar la canción en los escenarios escolares y se considera que ese debería ser el enfoque desde el cual se enseña el piano en cualquier programa de licenciatura en educación. Es importante, claro está, desarrollar las competencias musicales que pide la asignatura, sin embargo no queda claro el para qué se hace desde el oficio docente, pues no se aclaran los conocimientos pedagógicos del piano desde herramienta y mucho menos desde objeto de enseñanza. Está bien que los licenciados no se formen como maestros en piano, sin embargo, por la rigurosidad con la que se enseña y se evalúa desde los elementos técnicos e interpretativos en la licenciatura, sus estudiantes desarrollan habilidades que los licencian a la enseñanza básica del piano. Así pues, es importante definir el papel pedagógico que ocupa el piano dentro de la labor docente, ya que es una asignatura que acompaña más de la mitad del proceso de formación de los estudiantes de la licenciatura. Por otro lado, aunque el estudiante no tiene la oportunidad de desarrollar una práctica, desde lo que se entiende por práctica en este trabajo, la asignatura se plantea como un escenario para desarrollar la práctica instrumental (denominada así en el Departamento de Música) desde una mirada meramente musical.

La asignatura Instrumento Énfasis I, pretende formar un artista intérprete que domine tanto la técnica del instrumento, como el estilo y lo musical del repertorio propio del nivel. Con respecto al objeto de estudio del instrumento énfasis, se podría inferir que es la enseñanza del instrumento, ya que los estudiantes aunque no se formen como maestros en él, sí se forman como licenciados en educación con un énfasis, lo que en teoría los capacita para enseñar con conocimientos musicales y pedagógicos el instrumento elegido por ellos; lo que traería como consecuencia que el objeto de enseñanza fuera el instrumento en sí, cuando el licenciado quiera abrir sus horizontes de práctica a escenarios no formales de educación. Sin embargo, este objeto como tal no se trabaja ni se desarrolla durante el proceso de formación de los licenciados, lo que simplemente, bajo el modelo de la imitación, los convierte en “intérpretes” de partituras, lo que genera docentes carentes de elementos pedagógicos y didácticos capacitados en la enseñanza del instrumento.

Aunque el estudiante no tiene la oportunidad de desarrollar una práctica, desde lo que se entiende por práctica en este trabajo, la asignatura se plantea como un escenario para desarrollar la práctica instrumental (denominada así en el Departamento de Música) desde una mirada meramente musical.

En la asignatura Historia de la Música, no se especifica qué tipo de sujeto se forma, sin embargo, según el contenido del programa se infiere que se forma un sujeto artístico con reflexiones críticas frente a la historia. Con respecto a los saberes que se obtienen en esta asignatura, según el sujeto que forma, son meramente artísticos con una mirada, lógicamente, desde la historia de la música que es su objeto de estudio.

Por otro lado, la asignatura de Historia de la Música, se da de manera colectiva entre todos los estudiantes del departamento de música; tanto licenciados, como maestros en

instrumento, o maestros canto, comparten este escenario; lo que deja en evidencia la falta del componente pedagógico que debiera tener la asignatura dentro del proceso de formación de los futuros licenciados. Teniendo en cuenta que la historia para un licenciado en educación básica con énfasis en Educación Artística y cultural: música, debe ser un conocimiento que se pueda transformar en herramienta para trabajar la enseñanza del arte en los escenarios escolares, se considera que ese debería ser el enfoque desde el cual se debe enseñar la historia en la licenciatura, lo que da a lugar a decir que es importante definir el papel pedagógico que ocupa la historia dentro la labor docente, ya que es una asignatura que acompaña más de la mitad del proceso de formación de los estudiantes de la licenciatura.

En la asignatura Guitarra Funcional I, II, III y IV; se pretende formar un artista pedagogo que por un lado domine lo técnico propio del instrumento, el estilo y lo musical del repertorio propio del nivel, y por otro, que a través de algunas herramientas pedagógicas pueda enseñar el instrumento en el ámbito escolar.

En la licenciatura, se ve la guitarra funcional, como herramienta de trabajo del educador musical, ya que se plantea como una herramienta para la enseñanza de la música en la escuela. Con respecto a que la asignatura da herramientas pedagógicas, para que los estudiantes puedan enseñar el instrumento a un nivel básico y en las instituciones que lo requieran, hay que tener en cuenta que son pocas las instituciones educativas en la ciudad de Medellín que cuentan con la infraestructura y el dinero necesario para la enseñanza instrumental en ellas, sin embargo, es valorable la intención que se plantea al ofrecer la guitarra como objeto de enseñanza en el caso de que fuera posible hacerlo. En relación con la asignatura Piano, sería muy interesante que esta mirada del instrumento se tomara en esa asignatura, ya que se piensa el éste, de manera más didáctica y cambia el objeto de estudio del mismo. Con respecto a las prácticas, aunque el

estudiante no tiene la oportunidad de desarrollar una práctica, desde lo que se entiende por práctica en este trabajo, la asignatura se plantea como un escenario para desarrollar la práctica instrumental (denominada así en el departamento de música) desde una mirada musical y pedagógica.

La asignatura Estructuras de la Música, pretende formar un músico que domine ~~el~~ las técnicas compositivas musicales, del respectivo periodo que se trabaje en el nivel. En ella el estudiante no tiene la oportunidad de desarrollar una práctica, desde lo que se entiende por práctica académica en este trabajo, sin embargo, desarrolla a través de la práctica académica dentro del aula de clase, habilidades de tipo interpretativo, compositivo y musical que podrá poner en práctica cuando se enfrente a escenarios de educación no formal que así lo requieran. Esta asignatura se da de manera colectiva entre todos los estudiantes del departamento de música, tanto licenciados, como maestros en instrumento, o canto; comparten este escenario, lo que deja en evidencia la falta del componente pedagógico que tiene la asignatura dentro del proceso de formación de los futuros licenciados.

En la asignatura Entrenamiento Auditivo II, se pretende formar un músico entrenado para solucionar los problemas musicales que pueda encontrar su ejercicio profesional. Para analizar este programa hay que tener en cuenta que la asignatura surge como curso final de las seis asignaturas que componen el entrenamiento auditivo de los licenciados. Estas asignaturas se llaman Dictado Musical I, II, III y IV; y Entrenamiento Auditivo I. En estas asignaturas se entrena el oído melódico y armónico a través de la combinación de ejercicios auditivos y cantados. Estos contenidos musicales son necesarios para agudizar las aptitudes musicales auditivas de los licenciados en formación. Sin embargo no se visualiza desde una mirada pedagógica, qué hacer con esas habilidades entrenadas. Se entiende desde lo implícito que si el

docente tiene excelentes capacidades auditivas estará en la capacidad de visualizar y potencializar aptitudes y/o prevenir y solucionar problemas “musicales” en sus estudiantes futuros. Esto genera la necesidad de que en esta asignatura también se plantee desde lo pedagógico, el cómo se pueden desarrollar habilidades musicales en futuros estudiantes.

Finalizando el análisis del área de saber artístico, se puede concluir que en esta área no existe una aproximación pedagógica frente a los saberes aprendidos en ella. La formación que se obtiene se encamina hacia la formación de artista más que hacia la formación de especialista en Educación Artística, lo cual genera por un lado, confusión entre los docentes en formación, pues se sienten y se ven como artistas; y por otro genera dificultades a la hora de enfrentarse a la práctica docente, pues se nota la carencia de herramientas para enseñar esos saberes rigurosamente construidos a través de la formación como artistas. La reflexión que se propone entonces es buscar ese vínculo de lo pedagógico con los saberes artísticos a enseñar, para que se genere un conocimiento enseñable en la práctica pedagógica. Para que esto se logre se tendría que capacitar a los formadores de formadores en educación, para que ellos se concienticen de la importancia de esa articulación en el ejercicio profesional como educadores artísticos.

Área del saber artístico pedagógico: La articulación de saberes distanciada de la práctica docente. Para iniciar esta parte, se procederá con el análisis de cada uno de los programas de las asignaturas pertenecientes a esta área.

Las asignaturas Taller de Escritura II y III, pretenden formar un educador, un sujeto que sepa integrar su saber artístico con su saber pedagógico, a través de la creación de material didáctico para la enseñanza de la música en la escuela. Se presenta como una de las pocas asignaturas que articula saberes en el docente en formación, ya que la función de componer, que es meramente musical, se legitima dentro del proceso de formación de los docentes, cuando ésta

se piensa al servicio del quehacer educativo. Debido a esto, los saberes se integran intedisciplinariamente y se corresponden con el sujeto que debe formar el departamento. Esta etapa creativa de los estudiantes, le servirá posteriormente cuando estos se enfrenten a su práctica docente, pues ya tendrán recogido material didáctico para su ejercicio. Aunque el estudiante no tiene la oportunidad de desarrollar una práctica, desde lo que se entiende por práctica en este trabajo, la asignatura se plantea como un escenario para desarrollar la práctica arreglística (denominada así en el departamento de música) desde una mirada meramente musical.

En la asignatura Pedagogía del Conjunto Escolar, se pretende formar un pedagogo musical, un sujeto que sepa integrar su saber artístico con su saber pedagógico a través de la creación de material para la enseñanza de la música en la escuela. Se presenta como una de las pocas que articula saberes en el docente en formación. La función de componer se legitima cuando ésta, se piensa al servicio del quehacer docente. Debido a esto los saberes se integran intedisciplinariamente y se corresponden con el sujeto que forma el departamento. Esta etapa creativa de los estudiantes le servirá posteriormente cuando éste se enfrente a su práctica docente, pues ya tendrá recogido material didáctico para su ejercicio. Desde el escenario de las prácticas, se plantea como un espacio para desarrollar la práctica arreglística, desde una mirada integrada de la música y la pedagogía. La práctica pedagógica como tal, se desarrolla desde la simulación, pues se tocan durante las clases los arreglos que se hacen para los diferentes públicos escolares. Su objeto de estudio es la creación, arreglos e interpretación de canciones para el formato de conjunto escolar basado en el sistema Orff lo que crea un objeto de enseñanza acorde con él.

Las asignaturas Metodología de la Música I y II, pretenden formar un docente de música que sepa integrar su saber artístico con su saber pedagógico, a través de la creación de material para la enseñanza de la música en la escuela. Estas se presentan como unas de las pocas asignaturas que articulan los saberes artístico y pedagógico en el docente en formación. En ellas, los saberes se integran interdisciplinariamente y van en correspondencia con el sujeto que pretende formar el departamento. Este escenario promueve actitudes creativas e investigativas en los estudiantes, ya que a través de la elaboración de planes de clase, desde la selección de metodologías vistas, la elección cuidadosa de los contenidos a enseñar, y finalmente el ejercicio de la escritura descriptiva de las actividades que deben ser comprensibles para cualquier persona que las lea; le servirá al estudiante posteriormente cuando se enfrente a su práctica educativa, pues ya tendrá recogido mucho material didáctico para su ejercicio docente.

Las asignaturas se plantean como un escenario para desarrollar la práctica docente desde la simulación, con una mirada integrada de la música y la pedagogía. Su objeto de estudio (enseñanza de la música) se desarrolla través del aprendizaje de las distintas metodologías de la música.

Finalizando el análisis del área de saber artístico – pedagógico, es importante mencionar que aunque esta área no está delimitada dentro del plan de estudios, se ve la necesidad de nombrarla, debido a que las asignaturas que la componen son las únicas que intentan desarrollar ese puente que acerca a los dos saberes. Cabe señalar, que esta articulación se distancia de las prácticas docentes, pues los conocimientos obtenidos en ella no están situados en la realidad educativa colombiana. Bajo el modelo de práctica simulada, los estudiantes desarrollan los contenidos a aprender en estas asignaturas, lo cual cuando se llega a la realidad, genera grandes tropiezos en los docentes en formación, pues ven que en la realidad no son 10, sino 50 personas

por clase, ven que no todos los estudiantes tienen la disposición para aprender música (que es para lo que se forman los estudiantes de la licenciatura, no para aprender Educación Artística como lo estipula su título) y que no se cuenta con los recursos para enseñar de la manera en que aprendieron a enseñar. La reflexión que se propone es buscar la manera de articular los saberes con la práctica, a través de ejercicios con población sin formación musical, que les permita sortear de la mejor manera las dificultades posibles que se puedan presentar, y así adquirir competencias docentes para la enseñanza de la Educación Artística.

Área de prácticas: formación académica vs la realidad educativa. En las asignaturas Práctica Docente I y II, se pretende formar un educador musical que sepa integrar su saber artístico con su saber pedagógico, a través de la práctica educativa, en la enseñanza de la música en la escuela. Sin embargo, esta asignatura tiene dos contextos. El primero, el teórico, el del papel, el que dice que se plantea como el escenario óptimo para descubrir los factores que facilitan y dificultan el proceso de enseñanza aprendizaje, el que dice que el estudiante logrará un amplio conocimiento de los elementos psicológicos e institucionales que afectan la educación y la formación del estudiante, que les ayudará a situarse históricamente con el compromiso de efectuar los cambios que el momento exige y ayudar a que los estudiantes tomen conciencia de la labor que deben realizar; con un conocimiento objetivo de la educación a través de la formulación de metas y la estructuración de su propia metodología; y finalmente, el que les ayudará a utilizar los mecanismos adecuados que le permitan detectar los problemas que inciden en el aprendizaje. Esta práctica es de tipo grupal y se da así: dos clases en bloque de hora y cuarenta minutos, o cuatro clases de cincuenta minutos en instituciones oficiales de preescolar y básica primaria y secundaria, con colaboración del cooperante de cada grupo y revisión periódica del asesor.

El segundo, el de la realidad. Es necesario destacar que aunque las prácticas docentes de la licenciatura hablan desde la formación por competencias del ser, del pensar, del saber, del saber hacer y del saber emprender, es muy difícil para sus estudiantes situarse bajo ese modelo cuando su formación se da a través de contenidos. Esto invita a la reflexión sobre cómo se deben dar los procesos de formación en los licenciados, si por contenidos o por competencias, y que el que sea seleccionado sea coherente con el que se pide en las prácticas docentes.

En el mismo sentido, otra dificultad que afronta esta asignatura desde lo real, es que cuando los estudiantes se enfrentan al escenario educativo, se dan cuenta de que el departamento de música con su plan de estudios, no los ha formado ni les ha dado herramientas contextualizadas para asumir el reto de la escuela colombiana. Aulas con más de 40 niños, en condiciones precarias que rallan con el hacinamiento por la falta de infraestructura y dinero, falta de instrumentos musicales, hambre y desnutrición, población vulnerable a la violencia, entre otros factores; hacen que estas asignaturas den cuenta de la falta de preparación que tienen los docentes en formación para enfrentarse a esta aventura.

Es necesario hacer el acote que en Práctica Docente II, según su programa, se centra más en la elaboración de un proyecto pedagógico, que en la práctica docente en sí, lo que prácticamente deja en un segundo plano al ejercicio de enseñanza en sí, lo que a su vez deja la pregunta ¿sólo se vive una práctica docente real-en el proceso de formación de los licenciados?, ¿es necesario primero la práctica para poder investigar sobre ella?, ¿no sería más lógico el orden de investigar y luego llevar a la práctica?.

Otros documentos oficiales. Dispersión del sujeto de enseñanza en saberes y prácticas

Al analizar los otros documentos oficiales del departamento de música y de la facultad de artes, tales como actas, acuerdos, documentos maestros, resoluciones e informes de autoevaluación; se

puede notar que hay claras tensiones frente a sus sujetos, prácticas, saberes, denominaciones del programa, objetos de estudio y objeto de enseñanza. Estas tensiones comprueban algunos problemas en la licenciatura desde su concepción en el año 1999, cuando reemplaza al programa inmediatamente anterior llamado Licenciatura en Educación Musical Escolar, hasta su fin cuando es reemplazada por la Licenciatura en Música que entró en vigencia a partir del año 2012. En otro sentido, también se ve un fuerte interés por parte del área pedagógica de la facultad, en relación a cómo se da la formación docente de sus estudiantes. A continuación se muestra el análisis, documento por documento, donde se podrán apreciar las distintas tensiones mencionadas anteriormente.

Acuerdos: modificaciones del programa ¿para qué?. En esta parte del análisis se observará la intención del cambio de programa, si es sólo el nombre o si realmente hay una razón de fondo. En el acuerdo de facultad No 026 – 15 de junio de 1999, se modifica el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Musical Escolar y el plan de transición entre éste y el que se propone: Licenciatura en Educación Básica Énfasis Artístico Cultural. Comparando los dos programas mencionados anteriormente, se evidencia que hay un interés marcado en esta nueva versión por la formación musical de sus estudiantes, pues aparece el énfasis como una asignatura nueva de carácter obligatorio, la cual le da formación de instrumentista a los licenciados. Esto genera una gran confusión en los docentes del programa, pues no tienen herramientas para generar diferencias entre los programas de curso de los maestros en instrumento y los licenciados con énfasis, lo que posteriormente generará una confusión dentro de los estudiantes de licenciatura, pues se deben enfrentar de “tú a tú” con los maestros en instrumento en asignaturas como “Conjunto”, o en los finales del instrumento elegido que se realizan entre todos los que toquen el instrumento en el departamento. Con respecto a las

prácticas docentes, en los dos programas se mantiene el número de prácticas con la misma intensidad horaria. Finalmente frente al sujeto que presenta, se puede decir que es correspondiente con el título del nuevo programa: licenciado en Educación Básica - Énfasis Artístico Musical. En este acuerdo no se tiene en cuenta ni el objeto de estudio ni el objeto de enseñanza dentro de su contenido.

El acuerdo del consejo de facultad No 003 – 22 de Abril de 2003, corresponde al cambio del plan de estudios de la licenciatura en educación básica énfasis artístico – música a LEBEACM.

Es importante señalar que en el periodo comprendido entre el acuerdo de facultad 026 del 15 de Junio de 1999, y el acuerdo No 003 – 22 de Abril de 2003, es decir, un periodo de cinco años; el programa cambió de nombre dando un mayor énfasis a la Educación Artística y cultural como campo de conocimiento. Sin embargo, el objetivo principal de este acuerdo no fue ese, ya que se creó esencialmente como una medida para solucionar los inconvenientes administrativos y logísticos de su plan de estudios, lo que llevó a la creación de varias versiones según el tipo de énfasis seleccionado por el estudiante, lo que generó a su vez un desbalance en el saber artístico entre los estudiantes, ya que la cantidad de créditos en cada versión varía. El “énfasis piano” queda con 202 créditos (6 pianos por 2 créditos cada uno) y no tienen que ver ningún piano funcional, el “énfasis de guitarra” queda con 204 créditos (4 guitarras por 2 créditos por cada una) y no tienen que ver ninguna guitarra funcional, y el resto de “énfasis” deben ver todo el programa con un total de 212 créditos. En adición, también se estandarizó el orden en que los programas del área pedagógica se ofrece a todas las licenciaturas de la facultad de artes.

Además de lo anterior, se estipula que el estudiante de licenciatura podrá obtener el título presentando cartilla, trabajo de grado y/o recital de grado. Esto demuestra la tensión de los

saberes en el programa, pues se le da importancia a la formación artística dejando como alternativa la práctica de investigación formativa, la cual debería tener un carácter obligatorio dentro de los procesos de formación de los licenciados por sus implicancias dentro de los mismos.

Con respecto a las prácticas docentes, se mantiene el número de prácticas con la misma intensidad horaria en todas las versiones. Finalmente frente al sujeto que menciona, se puede afirmar que es correspondiente con el título del nuevo programa: licenciado en Educación Básica - Énfasis Artístico Musical. En este acuerdo no se tiene en cuenta ni el objeto de estudio ni el objeto de enseñanza dentro de su contenido.

En el acuerdo superior 369 - 27 de Octubre de 2009, se define la admisión al programa de licenciatura en educación básica con énfasis artístico – cultural: música, modificando el artículo 7 del acuerdo superior 5 de 1980, donde se consideraba como requisito para entrar al pregrado, realizar el ciclo de estudios de preparatorios. Esto trae como consecuencia que los conocimientos necesarios para ingresar al ciclo universitario se estandarizan bajo una prueba única, no sólo de aptitudes como solía ser en el preparatorio, sino que ya se involucra un conocimiento teórico musical para poder ser admitido. Cabe anotar que la manera como se nombra al programa en este acuerdo no corresponde a la real, lo que evidencia nuevamente la tensión en la denominación del programa, pues ya se había establecido en el acuerdo de 003 de 2003 que el nombre de la licenciatura era LEBEACM.

Si se analizan las dos denominaciones, se puede observar que en la primera se da importancia a lo artístico, cultural, musical, lo que determina que casi se desdibuje su objeto de estudio; mientras que en el segundo, se ve una clara delimitación del objeto de estudio: la Educación Artística y cultural, la cual se presenta con ese nombre, como área fundamental y

obligatoria en los lineamientos curriculares de la Educación Artística colombiana. Es preciso tener en cuenta que dentro de la denominación licenciatura en educación básica con énfasis artístico – cultural: música, se deja a la música como el lenguaje predominante en el que los licenciados en Educación Artística se formarán, lo cual abre a su vez la pregunta ¿dónde quedan los otros lenguajes dentro del perfil docente que forma el programa?.

Centrando la atención en el tema de la abolición de los preparatorios, se abre la cuestión de ¿dónde quedan las competencias comunicativas y lógicas dentro del proceso evaluativo de los aspirantes a ser licenciados en el departamento de música?. Para ingresar a los demás programas universitarios se debe presentar un examen único de admisión donde se evalúan estas competencias.

El acuerdo del consejo de facultad de artes No 001 – Febrero 9 de 2010, se da como una medida para facilitar los procesos administrativos de la facultad, ya que mediante la creación de una única versión del programa, independientemente del énfasis seleccionado por el estudiante, se optimiza tiempo en cuanto a la sistematización de la información, además que se estandariza el número de créditos necesarios para obtener el título de licenciado, lo que genera un equilibrio en los saberes artísticos.

Frente al sujeto que menciona el acuerdo, Licenciado en educación básica con énfasis en Educación Artística y cultural: Música, se puede decir que éste es correspondiente con la denominación del programa usada en el acuerdo. Con respecto a las prácticas docentes, se mantiene el número de prácticas con la misma intensidad horaria en todas las versiones. En este acuerdo no se tiene en cuenta ni el objeto de estudio ni el objeto de enseñanza dentro de su contenido.

En el acuerdo académico 390 del 5 de mayo de 2011, se cambia el nombre de licenciatura en educación básica con énfasis en Educación Artística y cultural, a Licenciatura en Música. Este cambio se da porque el consejo de facultad consideró que esto le permitía al programa adaptar de mejor manera las particularidades académicas y las necesidades del país debido a que se forma un profesional con un campo de acción más amplio, orientado hacia la educación musical media y no formal. Una de las grandes modificaciones que sufrió el programa es que se redujo de 212 créditos a 164.

Resoluciones: ¿solo en el papel?. La resolución del consejo de la facultad No 011 17 de Abril de 2006, corresponde al reglamento de las prácticas académicas³⁰ de todos los programas de pregrado adscritos a los distintos departamentos de la facultad de artes de la Universidad de Antioquia.

Si se observa el plan de estudios de LEBEACM, (denominación usada en esta resolución), sólo aparecen las prácticas docentes como asignaturas obligatorias, mientras que las prácticas artísticas y culturales ni siquiera aparecen. Por otro lado en el reglamento se afirma que para los programas de pregrado de diez semestres, las prácticas pueden matricularse a partir del quinto semestre, lo cual entra en tensión con los lineamientos de calidad de las licenciaturas del Ministerio de Educación Nacional, que dice que si bien el saber fundante del maestro es la pedagogía, su territorio lo constituyen los ambientes de aprendizaje y la calidad de las prácticas pedagógicas. Por consiguiente, éstas han de ocupar un lugar central en su proceso formativo, ubicarse en los planes de estudio a partir del segundo año (tercer semestre), y aumentar de

³⁰ Se entendió por prácticas académicas como un conjunto de relaciones teórico-prácticas articuladas al saber artístico y al saber artístico-pedagógico de los programas de pregrado, y se conciben desde dos modalidades: Prácticas Artístico – Culturales (pueden ser de tipo comunitario, de servicio, de diagnóstico, de intervención y de empresa) y Prácticas Docentes (son de tipo educativo dentro de instituciones escolares de carácter formal), que comprenden una serie de actividades realizadas por los estudiantes, y por las cuales obtienen un reconocimiento académico.

manera exponencial en los semestres sucesivos hasta convertirse en el centro de la formación en los últimos años del programa. Esta cuestión abre la pregunta de ¿cuál es el lugar que ocupa las prácticas pedagógicas en los docentes en formación del programa de la licenciatura de la facultad?

También el reglamento afirma que el prerrequisito para poder cursar “práctica docente” es el mismo para todos los programas de licenciatura de la facultad de artes, lo cual es falso. El único prerrequisito que tiene el programa de la licenciatura del departamento de música es la asignatura “conjunto escolar” y ésta hace parte únicamente del área de música dentro de la facultad.

Otro punto a tener en cuenta es que las prácticas docentes en el departamento de música se cierran únicamente a escenarios formales de educación, dejando de un lado la educación informal y no formal que también están contempladas como escenarios posibles para realizar los otros tipos de prácticas (las artísticas y culturales).

Frente a la cuestión de los saberes, el profesional de las artes, como se nombra el sujeto de la licenciatura en esta resolución, debe encontrar sintonía entre su saber artístico y saber artístico pedagógico, ya que como reza el documento: “El estudiante deberá estar en capacidad de aplicar los saberes en contextos educativos formales, no formales e informales”.

Informes: Ostinato indefinido. Antes de empezar con el análisis del documento propiamente dicho, es relevante mencionar que los informes de autoevaluación con miras a la acreditación de los años 2006 y 2008, arrojan casi los mismos resultados, lo cual abre el debate de para qué se presentan dos informes iguales en dos momentos distintos. En ambos informes, se presentan muchas tensiones en cada categoría de análisis y entre ellas mismas. Se comenzará hablando sobre la variedad de sujetos que aparecen a lo largo del desarrollo del documento.

Aparecen nueve denominaciones para un mismo sujeto, lo que evidencia una falta de conocimiento frente al sujeto que se forma en el programa: Educador musical, Formador musical, Músico educador, Profesor, Músico, Licenciado en educación básica con énfasis artístico musical, Licenciado en educación musical, Pedagogo musical y Artista.

En las denominaciones del programa, se presenta una situación similar a la del sujeto, ya que se nombra de cinco diferentes maneras: Licenciatura en Educación Básica con Énfasis Artístico-Cultural: Música, Licenciatura en Educación Musical, Licenciatura en Música, Licenciatura en Educación Música - Música y Licenciatura en Educación Musical Escolar.

Esta variedad de sujetos y denominaciones genera una tensión conceptual dentro del programa en sí. Cada uno de sus sujetos y denominaciones apunta a direcciones distintas; unos hacia la formación artística, otros hacia la Educación Artística, otros hacia la educación musical; lo que genera una dispersión evidente de cuál es el profesional que ofrece a la comunidad, desde cómo se ve él mismo en su proceso formativo. Esto puede ser quizá una consecuencia de una conclusión manifiesta en el mismo documento, que dice que el programa no tiene misión, visión, objetivos, ni proyecto educativo propio; lo cual establece la carencia de elementos conceptuales para la conformación de un perfil del licenciado que forma.

Frente a los saberes, se manifiesta que este sujeto, que aún no se sabe cómo nombrar, debe abordar la relación saber-pedagogía, y dentro de esta relación, reflexionar sobre el pensamiento musical y la manera de transmitirlo, indagar sobre cómo se concibe y se comprende una idea musical, reflexionar sobre la conciencia pedagógica, la epistemología de la pedagogía musical y el proceso del desarrollo de esa pedagogía.

A través de una formación sólida en todas aquellas disciplinas que conciernen al ejercicio de la profesión, asuntos como el desarrollo auditivo, la lectura, la historia, el análisis, la armonía,

el contrapunto, las formas musicales, la instrumentación, además de la capacidad de interpretar un instrumento con la técnica necesaria para integrar o conformar agrupaciones musicales de diversa índole; el estudiante desarrolla todas las habilidades necesarias para desenvolverse en escenarios musicales, de par, con los maestros en música. Esta condición es valorable y significativa dentro de la formación artística de los licenciados, sin embargo queda pendiente la formación sólida en pedagogía que desafortunadamente no se nombra con el mismo entusiasmo en el desarrollo del documento. Sí, es cierto que aparecen afirmaciones como *la música es objeto de estudio del licenciado en educación musical pero, en tanto docente, también lo son la pedagogía en general y específica de la música*, pero quedan un poco insulsas en el discurso, pues no se le da la misma importancia a la numeración de conocimientos pedagógicos y de habilidades educativas que obtienen los futuros licenciados durante su proceso formativo.

En cuanto a los modelos pedagógicos que se usan en el departamento, se afirma que para las materias teóricas dado el intercambio de experiencias desde el conocimiento y la práctica, el modelo pedagógico es socialista. En cuanto a las prácticas del instrumento se aplica el modelo dictatorial, donde se aplica el criterio único del director. La anterior cuestión abre el debate de ¿dónde quedan los modelos que se aprenden en las distintas asignaturas del área pedagógica del plan de estudios?, ¿por qué no se ponen en práctica con los mismos estudiantes de la licenciatura del departamento de música?

Con respecto a las prácticas docentes³¹, se debe señalar que en este informe del 2006, dichas prácticas se rigen por la resolución de facultad 216 del 14 de diciembre de 1995, el cual aplica para la anterior licenciatura (en educación musical escolar) y se establece que pueden ser

³¹ Se considera práctica profesional docente el desempeño del estudiante en las siguientes áreas: docencia musical en educación preescolar, primaria y secundaria, o en programas de formación musical que sirvan a la población de esas edades.

matriculadas a partir del octavo semestre académico manejando el prerrequisito de “conjunto escolar”; mientras que en el informe del 2008, se rigen por la resolución del consejo de facultad No 011 del 17 de abril de 2006, cuya principal diferencia es que los estudiantes pueden iniciar sus prácticas desde el quinto semestre.

En dichas prácticas se ve una clara hegemonía del saber artístico sobre el pedagógico, lo que genera una tensión entre ellos ya que según lo que dice el documento, el objeto de enseñanza de la licenciatura no es la música en sí desde la prácticas sino la sensibilización sonora. Esto abre la pregunta ¿para qué sirve la formación desde un modelo dictatorial, si finalmente, ni ese saber ni ese modelo se van a aplicar en la escuela durante las prácticas pedagógicas ni durante la vida profesional como docentes?

En relación al mismo tema, otra tensión importante se da frente a la población con la que se puede hacer la práctica como tal, ya que el título establece que la población con la que se va a trabajar pertenece a la básica y en el reglamento se incluye la población de preescolar, como público para realizar la práctica. La tensión se da porque no se forma al licenciado para enseñar en esas edades, no obstante, se ofrece la posibilidad de practicar ahí. De otro lado es importante mencionar que aunque el reglamento diga que se pueden hacer prácticas en instituciones de educación no formal, dentro de la agencia de prácticas no figura ninguna de otro tipo, lo cual imposibilita al estudiante a realizar la práctica con otros públicos.

Para finalizar, quedan las preguntas ¿por qué si el objeto de enseñanza de la licenciatura es desarrollar, a través de experiencias estéticas y creativas, la sensibilidad hacia el arte, sus objetos de estudio son la música, la educación musical y la enseñanza musical? y ¿por qué se sigue nombrando de distintas maneras al programa si en el acuerdo 003 de 2003 se estableció el nombre oficial de LEBEACM?.

Documentos32: Papel o realidad. Frente a los informes de autoevaluación del 2006 y el 2008, no hay un aporte significativo del “documento maestro” del programa de la licenciatura elaborado en el 2010, pues cuenta los mismos problemas: variedad de sujetos y denominaciones del programa y las tensiones entre los saberes artístico y pedagógico. Según la resolución de acreditación del 5 de septiembre de 2003, dicha denominación es Licenciatura en educación básica con énfasis artístico – cultural: música.

Por otro lado, la principal novedad que aparece en el Documento Rector de Transformación Curricular: Programa Licenciatura en Educación Básica con Énfasis Artístico - Cultural: Música, es que se pregunta por el ideal de persona que quiere formar el programa y por las características propias del plan de estudios de la licenciatura, lo cual visualiza las relaciones entre cada una de las asignaturas que lo componen y muestra los diferentes campos de saberes (mencionados así en el documento) que se desarrollan a lo largo de la carrera como el campo del hacer y el campo del saber comunicar. Esto es de vital importancia, ya que por primera vez se habla desde el modelo aprendizaje por competencias y no desde el modelo de aprendizaje por contenidos dentro de la estructura del plan de estudios.

Partiendo del análisis realizado sobre las relaciones entre las asignaturas, se muestra que el número de materias del programa es 76, y se divide por saberes:

- 46 asignaturas son de saber artístico.
- 13 asignaturas son de saber pedagógico.
- 7 asignaturas son de saber artístico pedagógico.
- 8 asignaturas son de otros saberes.
- 2 asignaturas son de prácticas docentes.

³² Documento maestro versión 2010 y Documento rector de la licenciatura

Lo anterior muestra una hegemonía de saberes, donde el saber artístico triplica el saber pedagógico, el saber artístico pedagógico no corresponde ni al 10% del total de las asignaturas del plan y las prácticas desafortunadamente no representan ni el 3%.

Documento anexos: Del dicho al hecho. El anexo 3, “Análisis de factor 1 - Características asociadas a la misión y al proyecto institucional”, apunta a que el estudio de las artes en la escuela no es un fin en sí mismo, sino más bien un medio, es decir, no se estudia música en la escuela para ser músico, ni pintura para ser artista, ni teatro para ser actor; sino que la escuela debe proporcionar instrumentos para desarrollar valores éticos y estéticos en los individuos, experiencias que mejoren la calidad de vida de los niños, actividades que estimulen la imaginación y la creatividad, y sensibilicen sobre lo visual, sonoro, rítmico, temporal, motriz y espacial.

Estas vivencias podrían despertar inclinaciones artísticas en los niños, y si así fuera, éstas deberán ser atendidas en centros especializados por personal altamente calificado. Sin embargo, si tales inclinaciones vocacionales no aparecen, si no se descubren “niños artistas”, que es lo más probable, los niños habrán tenido el placer de la vivencia estética y habrán comprendido que el arte y su goce no es asunto de los adultos ni de las clases altas, sino de las personas, y este hallazgo generará mejores conductas ciudadanas y comportamientos sociales, que es un propósito fundamental de la escuela básica.

Partiendo de la afirmación encontrada dentro del documento “*la sólida formación musical no compite con la formación pedagógica*”, se visualiza en él una fisura que permanecía oculta, pero de igual manera latente en los informes previamente analizados. Por supuesto que si hay una competencia de saberes dentro del nuevo programa, continúa existiendo una hegemonía del saber artístico sobre el pedagógico en la nueva versión, visibilizado mucho más el carácter de

apéndice, al saber pedagógico, de saber añadido “porque toca ponerlo” para poder llevar el título de licenciatura.

Sin embargo, el acuerdo dice que para contrarrestar esta situación, se propone una serie de eventos pedagógicos en la facultad centrados en la importancia del componente pedagógico dentro de la formación de sus docentes y al parecer con eso creyeron que solucionaron el desbalance formativo evidente. ¿Cómo es posible que porque se lleven a cabo cuatro eventos de carácter pedagógico en la facultad, el Departamento de Música crea que puede compensar la ausencia de formación pedagógica que posee el programa?. Además, cabe anotar que estos eventos están liderados por el departamento de artes visuales y la participación del departamento de música fue casi nula desde los aportes didácticos, metodológicos y pedagógicos de la enseñanza musical como disciplina y como lenguaje perteneciente al área de Educación Artística, lo que demuestra, o el poco interés, o la falta de experiencia investigativa en sus docentes, en cuanto a la educación en artes.

Otra razón que menciona el documento para cambiar el nombre del programa, es que ni el nombre de la licenciatura, ni el perfil del egresado, ni el escenario de su desempeño profesional, se corresponden entre sí, por lo que sugiere que un nombre más asertivo podría ser Licenciatura en Música, pues no entraría en contradicción con la formación que reciben los estudiantes (formación sólida musical), ni con su desempeño profesional (educación no formal e informal).

En consideración con lo anterior, se piensa que es un poco deliberada tal afirmación, pues esta determina que el escenario óptimo de desarrollo de los licenciados es en escenarios cuyo propósito es la formación artística. Esto deja a la Educación Artística por fuera del saber artístico, despojando por consiguiente a las escuelas, de maestros competentes en el área, especialmente en el desarrollo de habilidades del lenguaje musical.

En cuanto a las prácticas, el documento dice que los estudiantes realizan dos prácticas docentes en las que establecen un contacto con el medio educativo y confrontan su concepción y métodos pedagógicos con la realidad. Estas prácticas parten de un diagnóstico que el estudiante hace de la institución en que va a adelantar su labor para encontrar fortalezas y debilidades a nivel educativo y sociocultural. Las prácticas docentes reglamentarias cumplen una función académica y cultural, por una parte, y social por otra, puesto que, como lo exige la normatividad vigente, se realizan en instituciones oficiales con poblaciones normalmente excluidas de actividades artísticas y culturales.

En el anexo 3, Análisis del factor 4: Características asociadas a los procesos académicos, se analizan desde distintos puntos de vista, la articulación de los saberes en los procesos de formación de los estudiantes de las licenciaturas de la facultad de artes, y se llegó a las siguientes conclusiones:

- Un mecanismo que tiene el programa para el estudio de los problemas del entorno es la Práctica Docente, que está articulada al sistema general de prácticas de la Facultad, quien la define así: “son esencialmente prácticas de Educación Artística que se desarrollan en el marco de los propósitos de formación de los pregrados en artes cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica” (Resolución 1036 de 2003, Artículo 8, Resolución 111 del 17 de abril de 2006). Además, señala que estas prácticas son de tipo académico y solidario, y que pueden desarrollarse en ambientes de educación formales y no formales.

- Frente a la coherencia del currículo con los objetivos de formación integral, el documento señala que aunque el programa contempla este tipo de formación y la ubica en el ámbito de la educabilidad de acuerdo con los criterios del Decreto 272, ésta no se hace explícita en el ejercicio mismo de la formación, pues los cursos siguen operando como asignaturas

aisladas sin un problema común. Parece que la integralidad es algo que se deja al sujeto de la formación como una construcción que nace de su propia iniciativa o es una consecuencia no deliberada del currículo.

- La coexistencia en algunas asignaturas de los estudiantes para maestro en música y licenciado en educación, impide que haya una diferenciación de las políticas institucionales respecto a la formación integral de quienes están en la licenciatura y quienes están en el programa de maestros, pues la institución tiende a hegemonizar el saber artístico específico como actividad integradora que “sirve” al saber pedagógico artístico. Las actividades complementarias orientadas a ampliar la formación del estudiante se refieren normalmente a temas puramente musicales y raramente al problema de la enseñanza y el aprendizaje de la música de manera específica.

- La reflexión pedagógica se ha convertido en un campo de estudio y de formación fragmentado, que sólo concierne al área pedagógica del plan de estudios de la licenciatura, por lo que pierde la oportunidad de convertirse en eje transversal y dialógico de la formación. Algunos cursos correspondientes al área musical: Instrumentos, Estructuras de la música, Historia, entre otros, no hacen una reflexión pedagógica en su interior, y su objeto de formación y de estudio, no es la enseñanza de las artes ni la formación de docentes artísticos musicales.

- Los docentes a cargo de las asignaturas musicales del área de saber específico que atienden estudiantes de la licenciatura, desconocen las políticas, los campos de estudio y los campos de formación del programa, y por ello, dan a los estudiantes de la licenciatura el mismo tratamiento de los estudiantes de música.

- “Diez créditos del programa se asignan a materias electivas. No existen cursos libres por fuera de los diez créditos enunciados”. ¿Cómo es posible que las electivas tengan más presencia en créditos que las prácticas docentes, que sólo cuentan con ocho créditos?

- Se hace visible la confusión entre los objetos de conocimiento y los objetos de formación de los programas de maestro en música y de los de licenciatura, ya que no se distinguen suficientemente ni administrativa, ni académica, ni curricularmente.

- El propósito de la educación básica no ha de ser la formación de artistas, sino más bien sensibilizar a niños y jóvenes y despertar en ellos inquietudes estéticas y potenciales inclinaciones hacia la pintura, la música, el teatro, la danza. Las licenciaturas de la Facultad de Artes, como están planteadas, ni responden a ese propósito.

- La manera como está construida curricularmente la Licenciatura de Educación Básica con Énfasis en Educación Artística y Cultural: Música, es muy pertinente, sobre todo en la educación no formal, pero no tanto en la educación básica, lo que lleva a que hay que replantear su nombre.

- En el campo de la música, los docentes son músicos y lo que enseñan y creen que deben enseñar es música, sin entrar a considerar ni los aspectos pedagógicos, ni las especificidades del licenciado, ni las no tan sutiles diferencias entre un instrumentista y un licenciado.

En el anexo 7, “Evento pedagógico, hacia una pedagogía del arte”, se manifiesta que en las licenciaturas de la Facultad de Artes, el estudiante se enfrenta a dos saberes directrices de su hacer: el pedagógico y el artístico. Por el momento, cada saber ha construido un espacio separado del otro donde escasean la comunicación y la integración. Esto nos da cuenta de que la tensión entre los saberes se da porque hay una presencia hegemónica de un saber frente al otro, lo que genera que uno se privilegie mientras el otro se rezague.

Analizando el documento, se ve una intención, por parte del área pedagógica de la Facultad, de fortalecer la formación pedagógica de los docentes en formación. Sin embargo, es inquietante vislumbrar, que están elaborados por los docentes de esta área que pertenecen al departamento de artes visuales, y la presencia del departamento de música es prácticamente nula, ya que se pregunta por las problemáticas relacionadas a las asignaturas del programa de la licenciatura en artes visuales y no por las problemáticas de las asignaturas de la licenciatura del departamento de música.

Una de las acciones que propuso el evento, fue desligar formativamente los programas de licenciatura de los de maestro, ya que plantea, sólo de esa manera se logrará que sus perfiles se diferencien, pues sus fines formativos apuntan a objetivos distintos.

Frente a la acción de implementar más el saber artístico dentro de las asignaturas pedagógicas, se considera que esta acción es pertinente, dado que, después de analizar los programas de estas asignaturas, se ve claramente que hay una ausencia en la formación de saberes artísticos que se articulen a los saberes que se obtienen cuando éstas se cursan.

En el anexo 7, Sensibilización en la Educación Artística estudiantes 17 de Febrero de 2006, se describen los cuestionamientos y planteamientos que hicieron los estudiantes de las licenciaturas durante un encuentro realizado. En él, se encuentran tensiones frente al sujeto de enseñanza, desde cómo se nombra, y se propone que se llame pedagogo artista, pues de esta manera se le da prioridad al saber del educador sin perder de vista la importancia del saber artístico dentro de la columna vertebral de su aprendizaje. Se plantea que el arte de ser docente también debe ser aprendido, y esto se puede lograr si se replantean los objetos de enseñanza en las distintas asignaturas pertenecientes al plan de estudios. En coherencia con lo dicho por los lineamientos de calidad de las licenciaturas en educación del MEN (2014), las prácticas docentes

deberían ser más importantes dentro de la construcción del programa y deberían ser vistas desde el tercer semestre como lo estipula la ley.

En el anexo 7, “Vínculo entre pedagogía y arte. Un camino por trazar y recorrer, en la búsqueda de una identidad de la Educación Artística de las licenciaturas de la facultad de arte”, se afirma que las licenciaturas de la facultad apuntan a formar un pedagogo artista a nivel interdisciplinario en los diferentes lenguajes artísticos, con objetos de conocimiento bien concretos en cuanto al perfil ocupacional, de acuerdo a la población servida, ya sea educación básica, entidades comunitarias y otros. En él se analizan algunas de las asignaturas del área pedagógica por núcleos.

En el núcleo de educabilidad aparecen las asignaturas de Antropología Pedagógica y Formación Ciudadana, diciendo que la nombrada asignatura debe adecuar su objeto de estudio desde la mirada que brinda la antropología pedagógica y cultural, la educación intercultural, multicultural y la diversidad cultural, y debe establecer cómo estos discursos, contribuyen a la construcción de una pedagogía artística. Además, posee contenidos sobre la reflexión educativa que pertenecen a las asignaturas de Epistemología e Historia de la Pedagogía y Corrientes Pedagógicas Contemporáneas.

En cuanto al curso de Gestión Cultural, se propone como objeto de estudio brindar herramientas conceptuales y prácticas al artista para gestionar su saber, y busca desarrollar las competencias para que ponga en práctica su saber artístico. Sin embargo, como este curso lo ven los artistas y los licenciados, hace falta enfatizar la diferencia entre ambos perfiles, porque en la licenciatura se necesita formar un gestor a nivel educativo, lo que le puede ayudar a vivir dignamente de su profesión. Por la manera como está propuesto el curso es importante que sus contenidos se den en dos semestres. En cuanto al curso Sujeto y Educación, se propone indagar

cuál es el objeto de estudio de sujeto y educación desde teorías no solo psicoanalíticas, sino desde teorías antropológicas y sociológicas.

Finalmente, el curso Desarrollo Cognitivo, se apoya en las teorías de Howard Gardner, sobre el proceso creativo, pero es necesario que se realice la reflexión sobre cómo estas teorías se aplican al proceso creativo de niños(as) y jóvenes.

En el núcleo de enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, el Seminario Interdisciplinario, define como objeto de estudio la interdisciplinariedad de las artes y cómo ésta se plantea en la Educación Artística, pero en las unidades temáticas se le da prioridad a los contenidos de la metodología de investigación cualitativa, lo que desvía el objeto de estudio del curso. En cuanto a la didáctica del curso, éstas se deben diseñar con base en una de las didácticas activas como es el Seminario de Alemán. Cabe aclarar, que este mismo tema lo ven los estudiantes de la Licenciatura en Artes Representativas en el proyecto pedagógico de grado. Teoría y Gestión del Currículo, debe enfatizar más en la evaluación por competencias. En el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación hace falta materias electivas que amplíen conocimientos en los programas de informática, de modo que el licenciado tenga herramientas para trabajar sus clases basado en estos medios.

En el núcleo de la estructura histórica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad, se analiza el curso de Epistemología e Historia de la Pedagogía y se afirma que es necesario realizar una indagación de la historia de la pedagogía artística a nivel universal y local. En el curso de Epistemología e Historia de las Artes, es necesario hacer un rastreo bibliográfico que permita ampliar la visión de cómo ha sido el desarrollo del arte a lo largo de la historia y ver cuáles han sido las necesidades del hombre para crearlo.

En el núcleo de realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales, internacionales, la asignatura Alternativas Pedagógicas Comunitarias, debe tener un marco teórico apoyado en el marco legal de la educación no formal e informal. Al mismo tiempo, debe ofrecerle al estudiante insumos para trabajar mancomunadamente la pedagogía general con la pedagogía artística, para que el licenciado pueda trabajar con grupos humanos de educación informal, no formal. Cabe aclarar que el Decreto 2566 (2009), explicita que el título del licenciado cambia si el perfil profesional se orienta para otros tipos de educación. Se proponen prácticas que estén articuladas entre lo que los docentes en formación aprenden en la universidad y la realidad educativa a la que se enfrentan cuando cursan la asignatura de práctica docente, ya que ellos se dan cuenta de que el arte en la escuela no es un fin en sí mismo sino un medio.

Frente a la categoría del objeto de enseñanza, puede afirmarse, después de la lectura de este documento, que mientras las licenciaturas estén diseñadas para que en el salón de clase converjan los estudiantes que se forman como artistas y los licenciados; el docente del saber específico de cada área artística debe tener claro qué se necesita propiciar al interior de los cursos, reflexiones, no sólo sobre la técnica del arte, sino también, sobre cómo se enseña el saber artístico, teniendo en cuenta lo expresado anteriormente de la Educación Artística y la población a la que va dirigida. Por ende, los docentes que trabajan en el área de pedagogía tendrían que hacer lo mismo.

En el anexo 7, Pertinencia de las licenciaturas en Artes. Reflexiones a propósito del evento “hacia una construcción de una pedagogía del arte”, puede verse que se pregunta por el tipo de formación de los estudiantes de las distintas licenciaturas de la facultad de artes, y se afirma que dicha formación es musical, teatral, plástica o dancística, adosada con un componente pedagógico, hecho que las convierte en apéndices de los respectivos pregrados en artes. Al

crearlas, no fue bien definido el perfil de los egresados, ni el campo laboral real en que se desarrollarían.

Además, analiza el área pedagógica y la designa como elemento sustancial de las licenciaturas. Dice que ésta, se desenvuelve en un contexto fundamentalmente teórico, bibliográfico, histórico y de carácter general; igual en todas ellas, de suerte que no existe una relación clara entre el saber pedagógico y los saberes artísticos específicos. Se aborda la pedagogía como objeto de conocimiento en sí misma, desde perspectivas filosóficas, históricas y legales; mas no como una herramienta útil para el desempeño de la docencia; posiblemente hay una sobrevaloración del aspecto teórico de su estudio... Cabe preguntarse, sin embargo, si es posible hacerlo de otro modo.

En varios cursos del área pedagógica se adelantan procesos de investigación que duran tan sólo un semestre; por ello es inevitable que sean incipientes. Puede considerarse que los estudiantes elaboren proyectos en los primeros semestres de su carrera para que los desarrollen a lo largo de ella, desde las múltiples ópticas del área pedagógica, pues esto haría más profundos y sólidos los procesos y los resultados. Además, tal conducta podría contribuir a avanzar más firmemente hacia el trabajo interdisciplinario.

Cuando los estudiantes hacen sus prácticas docentes o cuando los egresados llegan a trabajar en el sistema escolar, descubren que el arte en la escuela no es un fin en sí mismo, sino un medio, es decir, que no se estudia música en la escuela para ser músico, ni pintura para ser artista, ni teatro para ser actor; sino que la escuela debe proporcionar instrumentos para desarrollar valores éticos y estéticos en los individuos, experiencias que cualifiquen la calidad de vida de los niños, actividades que estimulen la creatividad y sensibilicen sobre lo visual, lo sonoro, lo rítmico, lo temporal, lo motriz y lo espacial; hechos que pueden despertar eventuales

inclinaciones artísticas personales, inclinaciones que deben ser atendidas en centros especializados, por personal altamente calificado. Esta situación muestra la complejidad de la formación que tienen los futuros docentes de los programas de las licenciaturas, pues tienen la capacidad de suplir los dos papeles, tanto en la educación formal, como no formal e informal. ¿Cómo?... Al poseer una formación rigurosa en el saber artístico, está en la capacidad de dirigir su discurso hacia la formación artística, y a su vez en teoría, debería tener la capacidad de “simplificar complejamente” su saber para transformarlo en lenguaje, para alfabetizar a través de experiencias cuidadosamente diseñadas que atraviesen el ser y despierten seres sensibles, creativos y consumidores culturales. Se considera que la opción de detener la acreditación o de simplemente cambiar el programa, es una salida fácil frente a la pregunta qué se enseña y dónde se enseña. Los licenciados en formación que tiene actualmente la facultad, están en la capacidad de enfrentar este par de retos de la formación artística y la Educación Artística, sólo se necesita más valor para asumirlos y más responsabilidad para desarrollar los planes de curso, del plan de estudios de cada una de las licenciaturas.

En el anexo 7, Propuesta de nuevos escenarios para la licenciatura en educación básica con énfasis artístico-cultural: música, se puede ver que las prácticas docentes reglamentarias del programa cumplen una función académica y cultural por una parte, y social por otra, puesto que, como lo exige la normatividad vigente, las realizan en instituciones oficiales con poblaciones normalmente excluidas de actividades artísticas y culturales.

El documento se pregunta por la pertinencia de la licenciatura y por el perfil de sus egresados, partiendo de la premisa de que este es ambiguo, ya que si bien se trata de una licenciatura en educación básica, sus egresados se desempeñan con solvencia en el campo de la educación musical no formal, mientras que en la escuela básica, encuentran dificultades que las

herramientas allegadas durante la carrera no les ayudan a solucionar. Tales dificultades se hacen visibles desde las prácticas docentes, antes del grado. A este hecho se suman las absurdas demandas del sistema escolar, que pretende que el profesor del área artística sea solvente en música, teatro, pintura, danza y literatura.

Por esto el documento sugiere la transformación de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis Artístico-Cultural: Música, en Licenciatura en Música, dirigida a niños y jóvenes con inclinaciones específicamente musicales.

Debido a la sólida formación musical que reciben los estudiantes, más el componente pedagógico de la carrera, los egresados encuentran más espacios laborales en programas de educación no formal, tan importantes como la Red de Escuelas y Bandas de Música, sistema que desde su creación no cesa de validar su importancia en la ciudad y el departamento, a que se conviertan en líderes de procesos musicales como la conformación y dirección de orquestas, preorquestas, bandas y coros; y a que puedan desempeñarse en la composición musical y la escritura de arreglos adecuados al desarrollo de sus alumnos.

La propuesta de convertirla en una Licenciatura en Música, diferente de aquella dirigida a la educación básica, busca solucionar la desarticulación de los egresados entre el deber ser y el ser, es decir, ajustará el programa a la situación real de su desempeño laboral y a su verdadero perfil, que se desarrolla básicamente en la educación musical no formal.

Para subsanar el espacio que dejaría, se propone la creación de una Licenciatura en estética, que esté direccionada a la sensibilización a través de la experiencia estética con los diferentes lenguajes artísticos. La tensión en estas dos opciones, es que, como se dijo anteriormente, sacar la licenciatura del escenario formal, deja un vacío dentro de la oferta académica universitaria, pues la ciudad cuenta con sólo dos licenciaturas para la educación

básica, y por otro lado, si se crea la licenciatura en educación estética, el nombre no correspondería con lo que nombra la ley en sus áreas fundamentales y obligatorias, a saber: Educación Artística y cultura. La estética hace parte de la Educación Artística, pero no la reemplaza.

Frente al tema de las prácticas, el documento dice que debido a que las prácticas sólo se hacen en escenarios formales, se marginan los espacios no formales. ¿Dónde están las prácticas artísticas y culturales que por reglamento de prácticas deberían estar incluidas en el plan de estudios?. Ese sería el escenario ideal para desarrollar las prácticas no formales.

Finalmente, el documento afirma que cuando los estudiantes en formación se acercan a los escenarios formales, se ven en dificultades para asumir su ejercicio docente, pero no dice por qué. Quizá la razón no se encuentra en el escenario, sino en la capacidad que tiene el departamento para articular el saber pedagógico con el saber artístico en la búsqueda de un objeto de enseñanza coherente con las necesidades del medio.

Reflexiones finales

Más allá de pretender generar conclusiones cerradas, se pretende brindar reflexiones abiertas que propicien movimientos, tensiones y cambios.

Como se apreció a lo largo de la investigación, existe una clara preocupación en los diversos ámbitos de la educación, tanto en el internacional, como en el nacional y en el regional; por varios factores relacionados con la formación docente en artes: el conocimiento profesional (saberes artísticos y pedagógicos), la relación enseñanza-aprendizaje en su ciclo de formación, la transferibilidad de los saberes en el ejercicio docente, y finalmente cómo se integran éstos con la cultura y el contexto. Frente a esa preocupación, se propone implementar espacios que fomenten la investigación, encuentros académicos que generen debate entre todos los componentes del

sistema de formación de docentes.

Por otro lado, es necesario pensar si el arte se concibe como un saber para ser aprendido desde el rol de artista, o si es un saber que se aprende para ser enseñado en los distintos escenarios de tipo educativo desde el rol docente. Es necesario también, que los docentes en formación se identifiquen con uno de estos dos perfiles: artista-maestro o pedagogo-artístico, pues sus fines son distintos y la manera cómo se da la relación enseñanza-aprendizaje, apunta a objetivos diferentes.

Y qué puede decirse entonces, frente a la pregunta de investigación, ¿qué tipo de sujetos, prácticas y saberes se aplican en el programa de la LEBEAM, UdeA?

En lo referente al tipo de sujetos, se puede responder afirmando que el perfil del egresado de la Licenciatura, no está articulado con perfil docente requerido por del Ministerio de Educación Nacional. Esto se debe a que dentro de plan de estudios se carece de elementos formativos de otras disciplinas pertenecientes al área de Educación Artística; también, porque al se presentan tensiones en cuanto a sus saberes, y porque se invisibiliza el objeto de enseñanza de la Educación Artística dentro de los planes de curso. Como se afirma en los Lineamientos Curriculares, “la expresión total del ser a la que apunta el área, no se puede lograr por medio de una formación disciplinar fragmentaria” (MEN, 2000, p. 25).

En lo relacionado con el tipo de saberes, a partir de la revisión de la investigación titulada “La formación docente disciplinar: Análisis de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística y Cultural: Musical de la Universidad de Antioquia” (Arenas y Gómez, 2008), se puede constatar que el programa no está pensado desde una *Educación Artística musical* que integra las artes, ni en su práctica, ni en su saber pedagógico. La presencia de sólo un curso que promueve la interdisciplinariedad, da cuenta de eso. Además de este documento, teniendo en

cuenta los documentos oficiales del programa, puede afirmarse que la Educación Artística se entiende como Educación Musical. El propósito de esta Licenciatura, es el de formar profesionales para la enseñanza de la música, y para esto se imparte una formación sólida en todas aquellas disciplinas que conciernen al ejercicio de la profesión: asuntos como el desarrollo auditivo, la lectura, la historia, el análisis, la armonía, el contrapunto, las formas musicales, la instrumentación, además de la capacidad de interpretar un instrumento con la técnica necesaria para integrar o conformar agrupaciones musicales de diversa índole. Todas estas actividades, dado que son musicales, exigen tanto corrección y destreza en el hacer, como el ejercicio de la creatividad.

Adicional a esto, las metodologías que se imparten conforman los modelos de enseñanza de la música, que se abordaron en el apartado de la construcción conceptual de “Formación Docente”; y el *Sujeto de Enseñanza* que pretende formar el programa, también está orientado al perfil de músico educador.

Dicho lo anterior, es claro que el programa pretende que sus estudiantes posean una formación que les posibilite por un lado, reflexionar sobre los temas de la Educación Artística y musical de niños y jóvenes en los campos formal y no formal, a partir de su formación pedagógica; y por otro, dialogar con los músicos en calidad de pares, a partir de su formación musical, lo que evidencia nuevamente la hegemonía artística dentro de la construcción del imaginario docente que forma el programa.

Desde esta perspectiva, es necesario que la formación docente que se brinda en el programa proporcione a sus estudiantes formas de comprensión y destrezas de desempeño, que les permita progresar mediante el razonamiento y ejecutar un acto completo de pedagogía, tal como se manifiesta en el modelo de razonamiento pedagógico. Estas capacidades podrán desarrollarse a través del diseño de un programa que tenga claridad en cuanto a que la enseñanza del arte es un

saber aún más exigente que el aprendizaje del mismo saber; y que busque generar un CDC a través de estrategias que permitan adaptar, crear, y transformar el currículo oficial y el conocimiento disciplinar a las necesidades reales del medio.

Según Tardif (2004), en los programas de formación inicial hay predominancia en la formación en la disciplina específica, lo cual evidencia, por un lado, una desventaja en la formación de saberes pedagógicos y por otro, una desconexión entre los conocimientos teóricos que se imparten y la acción profesional. Puede verse que el programa no se escapa a esta afirmación, a lo largo del análisis de todos los documentos, es evidente la tensión frente a la hegemonía de saberes, a cómo se da su articulación, y más aún, frente a cómo esos saberes se transforman en objeto de enseñanza de los docentes en formación en sus prácticas. Y frente a las prácticas, se puede afirmar que existen dos tipos: la que parte de la simulación, llevada a cabo en algunas asignaturas del plan de estudios; y la práctica docente. Aunque éstas se estructuran desde la formación por competencias del ser, del pensar, del saber, del saber hacer y del saber emprender; es muy difícil para los estudiantes situarse bajo ese modelo cuando se enfrentan al escenario educativo, ya que se dan cuenta que el Departamento de Música con su plan de estudios, no los ha formado ni les ha dado herramientas contextualizadas para asumir el reto de la escuela colombiana. Aulas con más de 40 niños, condiciones precarias que rallan con el hacinamiento por la falta de infraestructura y dinero, falta de instrumentos musicales, hambre y desnutrición, población vulnerable a la violencia, entre otros factores; hacen que estas asignaturas den cuenta de la falta de preparación que tienen los docentes en formación para enfrentarse a esta aventura.

Como consecuencia de todo lo anterior, se manifiesta una dispersión del *sujeto de enseñanza* (educador musical, formador musical, músico educador, profesor, músico, licenciado

en educación básica con énfasis artístico musical, licenciado en educación musical, pedagogo musical y artista) en la medida en que, como se citó en el marco conceptual en “formación docente”, uno de los factores que interviene de manera más o menos directa en las opciones metodológicas, es el lugar en el que se sitúe el docente y en el que éste sitúe su saber, pues esto demuestra jerarquías implícitas en su posición como tal.

Cabe mencionar que los directivos del Departamento de Música y de la Facultad de Artes mantuvieron en pie, a lo largo de sus doce años de implementación, su intención de solucionar las vicisitudes que se iban presentando conforme a las reglamentaciones legales que iban surgiendo, inicialmente la Ley General de Educación de 1994, que consideró la Educación Artística como área fundamental y obligatoria en los currículos escolares; posteriormente, los lineamientos curriculares de la Educación Artística, que surgieron casi a la par con el programa; las orientaciones pedagógicas de la Educación Artística y los diversos eventos que se realizaron a nivel regional, nacional e internacional sobre Educación Artística. Una muestra de estos esfuerzos son los acuerdos, resoluciones, informes y actas analizadas en esta investigación. A pesar de esto, el análisis arrojó que muchos de esos esfuerzos se quedaron sólo en el papel, convirtiéndose, a lo largo de doce años, en un *ostinato indefinido*, donde las soluciones prácticas no se hicieron realidad; al menos, no de manera profunda por parte del Departamento de Música propiamente hablando. Informes que aplicaron el *copy-paste*, quizá con el fin de cumplir con lo requerido por la Ley General de Educación en el artículo 113, que dice: “con el fin de mantener un mejoramiento continuo de la calidad de los docentes, todo programa de formación de docentes debe estar acreditado en forma previa, de acuerdo con las disposiciones que fije el Consejo Nacional de Educación Superior —CESU—” (MEN, 1994, p. 24), dejan el sinsabor sobre qué tan reales fueron los esfuerzos del Departamento de Música a la hora de contemplar

conceptualmente su programa de licenciatura, su sujeto de enseñanza acoplado con los hallazgos conceptuales sobre Educación Artística y la construcción de sus saberes y prácticas docentes.

Ya para terminar, surge la inquietud de porqué el nuevo programa, Licenciatura en Música, —que según el Acuerdo Académico 390 del 5 de mayo de 2011, afirma que está direccionado a la formación de sujetos dedicados a la formación artística no formal y a la Educación Artística media (públicos muy diferentes a los de la licenciatura anterior: básica primaria y básica secundaria)— tiene el mismo perfil de egresado. Esto parece ser una gran contradicción, si en teoría fue creado para mejorar todos los vacíos que tenía el plan inmediatamente anterior.

Referencias

Acaso, M. (2009). *La Educación Artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.

Águila, D., Núñez, M. y Raquimán, P. (2011). Las artes en el currículo escolar. En Aguirre, I., Jiménez, L., y Pimentel, L. *Educación Artística, cultura y ciudadanía*. (pp. 21-29). Madrid: OEI/Santillana.

Aguirre, I. (2004). Beyond the understanding of visual culture: A pragmatist approach to Aesthetic Education. *International Journal of Art and Design Education*, 23(3), 256-270.

Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas de Educación Artística: Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona, Octaedro.

Aguirre, I., Giráldez, A., (2011). Fundamentos curriculares de la Educación Artística. En Aguirre, I., Jiménez, L., y Pimentel, L. *Educación Artística, cultura y ciudadanía*. (pp. 75-4). Madrid: OEI/Santillana.

Alfonso, M. (2009). Complejidades en la investigación de la transformación del saber artístico en saber escolar. *Revista Pensamiento, palabra y obra*, (2), 110-115.

Alfonso, M., Rickenmann, R. (2013). La construcción y difusión del saber profesional del artista docente en las prácticas de formación superior: tensiones y prácticas de referencia de teatro en la formación de profesorado. *Revista Pensamiento, palabra y obra*, 9(9), 90-98.

Alsina, P. (2010). Métodos de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto. En Díaz M. y Giráldez, A., *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. (pp. 15-21). Barcelona: Grao.

Arnheim, R. (1986). *Pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.

Arañó, J. (2005). Estructura del conocimiento artístico. En Marín, R. *Investigación en Educación Artística*. (pp. 19- 42). Granada: Universidad de Granada.

Arenas, M., Gómez, D. (2008). La formación docente disciplinar: Análisis de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística y Cultural: Musical de la Universidad de Antioquia. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.

Barbosa, A. (2009). Arte, educación y cultura. En Encuentro nacional de arte, diversidad cultural y educación. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/23417505/Arte-Educacion-y-Cultura-Ana-Mae-Barbosa>.

Barco, J. (2010). La disciplina artística cómo eje esencial de los programas de formación a formadores en artes y Educación Artística. *Revista Pensamiento, Palabra y Obra*. 4(4), 62-67.

Barocela, C., Brunstein, S. y Molinero, M., (octubre, 2011). Los profesores de artística y las experiencias de formación. En Iº Jornada de investigación sobre formación docente en arte. Buenos Aires, Argentina: Instituto universitario nacional del arte.

Barragán, B. (2004). El campo epistemológico de la Educación Artística. *Revista Colombia, Cuadernos De Arte y Pedagogía*, 1(1), 6-14.

Barragán, B. (s.f.). *Prácticas de subjetivación y saber: crítica de la escolarización en Colombia*. (Tesis doctoral sin publicar). Universidad de Antioquia, Medellín.

Barragán Rodríguez, J. (2005). Educación Artística, perspectivas críticas y práctica educativa. En Marín, R., *Investigación en Educación Artística*. (pp. 43-80). Granada: Universidad de Granada.

Barragán, B. (2006). Formación de docentes en artes: la relación pedagogía y Educación Artística. *Revista Textos*, (9), 121-135.

Beillerot, J., Blanchard, C. y Mosconi, N. (1996) Saber y relación con el saber. Buenos

Aires, Paidós.

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor Jungla Simbólica.

Bourdieu, P. (2003). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Ediciones Itsmo.

Burré, M., Buján, F. (2011). Aportes para la investigación de la enseñanza de las artes en la formación de profesores. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 4(1), 6-30.

Cabrera, R. (2004). *El yo de la Educación Artística: Una visión curricular*. Recuperado de <http://portal.unesco.org/culture/es/files/19710/10818759293cabrera.pdf/cabrera.pdf>.

Cádiz, J., Villanueva, O. L., L. Y Echenique, M. (2012). ¿Profesores competentes o humanizadores?. *Revista Educación y educadores*, 15(3), 535-546.

Callejón, M. y Pérez-Roux, T. (2010). De la interdisciplinariedad al enfoque integrador de los diferentes saberes artísticos. *Revista Arte y Movimiento*, (2), 41-53.

Castro, C. (Septiembre, 2010). *Educación Artística, formación docente y nuevas configuraciones sociales*. En Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2011: Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos. Buenos Aires, Argentina.

Celis, J., Díaz, B. y Duque, M. (2013). La Enseñanza como Profesión: Un Factor Fundamental para Promover el Tránsito entre la Educación Media y la Educación Superior. *Revista Internacional Magisterio*, (64), 28-33.

Corbo, E. (Octubre, 2011). *Las representaciones docentes sobre el aprendizaje de las disciplinas artísticas: Una abordaje a través de las prácticas*. En Iº Jornada de investigación sobre formación docente en arte. del. Buenos Aires, Argentina: Instituto universitario nacional del arte.

Corchuelo, M. y Barrios, A. (2004). *Tensión disciplinar pedagogía-ciencias naturales en*

la formación de licenciados desde la investigación acción participativa en educación. En Segundo Congreso Nacional de investigación en educación en ciencias y tecnología. Recuperado de

http://portales.puj.edu.co/dhermith/Ponencias%20Finales_congreso_Educyt/Tensi%C3%B3n%20Disciplinar%20Pedagog%C3%ADa-Ciencias%20Naturales.Miguel%20Corc.pdf.

Cullen, C. (Mayo, 2002). La docencia como virtud ciudadana. *Revista Docencia*, (6). Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100728164954.pdf>.

Chalmers, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona, Paidós.

Chaverra, A. (2009). El cuerpo habla: Reflexiones acerca de la relación cuerpo – ciudad – arte. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (26). Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>.

Chávez, H. (2006). Una Aproximación metodológica Interdisciplinaria en la Educación Artística. *Revista Discurso Visual*, (7). Recuperado de <http://discursovisual.net/dvweb07/aportes/apochaves.htm>.

Chávez, H. (2011). Marcos de organización. Propuestas inter y transdisciplinarias en modelos artístico-educativos. *Abrevian Ensayos*, 4(7). Recuperado de <http://www.cenidiap.net/biblioteca/abrevian/4abrev-humbertochavez.pdf>.

De Tezanos, A. (1995). La formación de educadores y la calidad de educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 14(15), 37-65.

De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar, saber pedagógico: la relación fundante. *Revista educación y ciudad: Maestros investigadores saber pedagógico propuestas alternativas y experiencias*. (12), pp. 7-26.

Díaz, E. (2009). *Posmodernidad* (4ª ed.). Buenos Aires, Biblos.

Díaz, M. (2014). Enseñar música en el siglo XXI. En A. Giráldez, A. *Didáctica de la música en primaria*. (pp. 13–30). Madrid: Síntesis.

Diccionario General de la Lengua Española Vox, versión 2.2.1 (156), (software).

Effio, M. (2013). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Recuperado de: <http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/orientacioneseeducartistica.pdf>.

Efland, A. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales al currículum*. Barcelona: Octaedro.

Eisner, E.W. (1976). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

Espinosa, S. (2014). Creación y pedagogía: los compositores van al aula. Díaz, M. y Giráldez, A. En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. (pp. 95-112). Barcelona: Grao.

Eurydice. (2010). *Educación Artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. Madrid: Ministerio de Educación.

Fernández, J. (2008). ¿Debemos contribuir a la convergencia europea a través de un modelo de formación de futuros docentes por competencias? En *Tándem: Didáctica de la educación física*, (26), 19-33.

Flórez, R. (1974). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa Fe de Bogotá, MC Wright Hill.

Foucault, M. (2002) *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Forni, F., Gallart, M. y Vasilachis, I. (1993). *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación.*, Buenos Aires: Centro editor de América Latina.

Gardner, H. (2003). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica.* Buenos Aires, Paidós.

Garriz, A. y Velasco, R. (2004) El conocimiento pedagógico del contenido. *Revista de la Facultad de Química*, 15(2), 98-101.

Giráldez, A., (2009). Fundamentos metodológicos de la Educación Artística. En Aguirre, I., Jiménez, L. y Pimentel, L. *Educación Artística, cultura y ciudadanía.* (pp. 89-96). Madrid: OEI / Santillana.

Giráldez, A. (2014). Enseñar y aprender en el aula de música. En Giráldez, A. (coord.) *Didáctica de la educación musical en primaria.* (pp. 39-76). Madrid: Síntesis.

Giráldez, A. y Malbrán, S. (2011). Generalistas, especialistas y artistas: algunas ideas sobre el perfil de los educadores. En Giráldez, A. y Pimentel, L. (Coords.), *Educación Artística, cultura y ciudadanía: De la teoría a la práctica.* Madrid: OEI.

Giráldez, A. y Palacios, A. (2014). *Educación Artística en Iberoamérica: educación primaria.* Madrid: OEI.

Gómez, M. (2005). La transposición didáctica: Historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1, 83-115.

Graeme Chalmers, F. (2009). *Arte, educación y diversidad cultural.* Barcelona: Paidós.

Grisales, L. y González, E. (Agosto, 2009). El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria. *Revista Educación y Educadores*, 12(2), 77-86.

Hernández, F. (1996). Educación Artística para la comprensión de la cultura visual. *Revista Qurrriculum*, 12(13), 11-27.

- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro/EUB.
- Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?. *Revista Educacao & Realidade*, 30(2), pp. 9-34.
- Jaramillo, E. (2013). Estructura de sentido de la Educación Artística en la formación de maestros. *Revista Historia de la Educación Colombiana (Rhec)*. 16(16), pp. 301-322.
- Juanola, R. y Calbó, M. (2005). Hacia modelos globales en Educación Artística. En Marín R. (coord.) *Investigación en Educación Artística*. (pp. 99 – 124) Granada: Universidad de Granada.
- López, S. (2010). Carl Orff. En Díaz, M. y Giráldez A. (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. (pp. 71-77). Barcelona: Grao.
- Lowenfeld, V. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Marín, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson.
- Marín, R. (2011). Investigación en Educación Artística. *Revista Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230.
- Martínez, A. (1993) Una Mirada arqueológica a la pedagogía. En *Revista Pedagogía y Saberes*. No. 4 Santa fe de Bogotá, Colombia. pp. 3-9.
- Mejía, S. (2012). Investigación en Educación Artística y formación de docentes en artes plásticas. *Revista Uni-pluri/versidad*, 12(2). Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/14438>.
- Merchán, C., Mairén, E. y Carrillo, M. (2008). Implicaciones del carácter cognitivo del arte en Educación Artística musical, visual y escénica. *Revista Pensamiento, Palabra y Obra*, 1(1), 138-141.

Merchán, C. (2010). Implicaciones del carácter cognitivo del arte en la Educación Artística escénica. Algunos aportes para el docente en artes escénicas a nivel escolar. *Revista Pensamiento, palabra y obra*, 4(4), 34-46.

Merodio, M. y Hernández, M. (2004). La Educación Artística y la formación del profesorado en secundaria. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (7), 45-62.

Ministerio de Cultura. (2006). *Análisis Prospectivo de la Educación Artística Colombiana al Horizonte del Año 2019*. Bogotá.

MEN: Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Plan de estudios*. Recuperado <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79419.html>.

MEN: Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley general de educación: ley 115*. Bogotá.

MEN: Ministerio de Educación Nacional. (1995). *Ley nacional de Educación Superior: ley 2452*. Bogotá.

MEN: Ministerio de Educación Nacional. (1996a). *Decreto Número 0709*. Bogotá

MEN: Ministerio de Educación Nacional. (1996b). *Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996 – 2005*. Bogotá.

MEN: Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Decreto Número 272*. Bogotá.

MEN: Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Formación de Maestros, Elementos para el Debate*. Bogotá: CAENS.

MEN: Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Educación Artística- Serie lineamientos curriculares áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá: Editorial Delfín Ltda.

MEN: Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Bogotá.

MEN: Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Plan Nacional de Educación Artística 2007 – 2010*. Bogotá.

MEN: Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Evaluación de competencias para el ascenso o evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos. Documento guía evaluación de competencias Educación Básica primaria*. Bogotá. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/articles-310888_archivo_pdf_basica_primaria.pdf.

MEN: Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Política y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional de educadores*. Bogotá

MEN: Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá.

MEN: Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos de calidad de las licenciaturas*. Bogotá.

MEN: Ministerio de Educación Nacional (2014). *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación*. Bogotá. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-340962_recurso_1.pdf.

Ministerio de Justicia y el derecho para el concepto de documento oficial: disponible en: <http://slidegur.com/doc/1182672/la-experiencia-pgd---superintendencia-de-notariado-%26-regi...>

Moreno, N., Rodríguez, A., Torres, J., Mendoza, N. y Latorre, L. (2006). *Tras las huellas del saber pedagógico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional Fondo editorial.

Muñoz de Britos, S. (2011). La Educación Artística en la cultura contemporánea. En Giráldez, A. y Pimentel, L. (Coords.). *Educación Artística, cultura y ciudadanía: De la teoría a*

la práctica. (pp 9 - 20). Recuperado de http://www.oei.es/metas2021/LibroEdArt_Deleteoria-prov.pdf.

Núñez, M. y Cubillos, L. (2012) Saber disciplinario y saber pedagógico: tensiones y respiros en un programa de formación inicial docente consecutivo. En Revista Docencia N° 47 Agosto, pp. 83-89.

Orce, V., Mare, M. (Octubre, 2011). *Sentidos y tradiciones de la investigación curricular. Aportes del campo del curriculum a la formación docente en artes*. En la Iª Jornada de investigación sobre formación docente en arte del Instituto universitario nacional del arte. Buenos Aires, Argentina.

Ortega, C. (2012). Qué es la Educación Artística. Principales enfoques y tendencias en la enseñanza del arte. Módulo 1 de la Especialización en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía. OEI.

Ortiz, H. (2004). Situación actual de la educación musical y artística en la formación del profesorado de la UPNA. *Revista de Psicodidáctica*, (17), 33-46.

Ortiz, H., Txakertegi, I. (2006). Formación de profesores para la enseñanza musical y artística: Un estudio comparado. *Revista Educación y Educadores*, 9(2),33-46.

Ortiz, H. (2006). *La educación musical y artística en la formación del profesorado: Estudio comparativo entre la Universidad Pública de Navarra (España) y la Universidad de Pamplona (Colombia)*. (Tesis doctoral). Universidad Pública de Navarra, Pamplona.

Pérez, S. (2014). Relegar la Educación Artística tiene un objetivo político: crear ciegos-videntes. Entrevista a María Acaso. Recuperado de http://www.eldiario.es/sociedad/busca-PP-salir-representado-PISA_0_329317279.html.

Pimentel, L., (2009). Saber arte para saber enseñar arte: la formación de los maestros de

Educación Artística. *Revista Pensamiento, palabra y obra*, (2), 117-120.

Pimentel, L. (2009). Metodologías de la enseñanza de arte: algunos puntos para debatir. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 31-42.

Pimentel, L., Coutinho R. y Guimarães, L. (2009). La formación de profesores de arte: prácticas docentes. En Jiménez, L., Aguirre, I. y L. Pimentel, L. (coord.). *Educación Artística, cultura y ciudadanía*. (pp. 115-122). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Porlán, R. (2003). Principios para la Formación del Profesorado de Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 23-35.

Read, H. (1991). *La Educación por el Arte*. Buenos Aires: Paidós.

Romero, M. (2010). Un espacio para pensar la Educación Artística desde el aula. Experiencia en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 1-7.

Ros, N. y Iannone, N. (2010). Formación y capacitación docente en Educación Artística: dos propuestas pensadas desde el Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial para trabajar los nuevos escenarios educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 1-10.

Saldarriaga, A., Romero, L. (2008). La formación de un licenciado en artes no sólo depende de conocer la didáctica de del saber que enseña, sino el ¿para qué se enseña?, ¿cómo se enseña y ¿por qué se enseña?. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 2(1), 63-69.

Saldarriaga, A., Romero, A., Posada, P. y Casas, D. (Diciembre, 2011). El otro en la relación didáctica. *Revista El Artista*, (8), 251-266.

Saldarriaga, A., y otros. (Diciembre, 2012). Visibilizar la acción didáctica del docente novato en Educación Artística. *Revista El artista*. (9), 1794-8614, 5- 24.

Samaja, J. (2006). *El proceso de la ciencia. Una breve introducción a la investigación científica*. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/131841.pdf>.

Sandoval, (1996). *Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social Cualitativa. Módulo cuatro Investigación Cualitativa*. Recuperado de http://epistemologia-doctoradounermb.bligoo.es/media/users/16/812365/files/142090/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf

Schnaith, N. (1998). Los códigos de la percepción del saber y de la representación de una cultura visual. *Revista Tipográfica*, 4, 27-29.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22. Edic. cast.: Conocimiento y enseñanza: fundamentos de las nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 2005.

Shulman, L.S. (1997). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M.C. *Handbook of Research on Teaching* (pp. 9-84). Madrid: Paidós Ibérica.

Shulman, L.S. (2001) Conocimiento y enseñanza. *Revista Estudios Públicos*, (83), 163-196.

Shulman, L.S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>.

RAE: Real Academia Española. (2012). *Diccionario de la lengua española*. (22^a ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=educaci%C3%B3n>

RAE: Real Academia Española. (2012). *Diccionario de la lengua española*. (22^a ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=formaci%C3%B3n>.

RAE: Real Academia Española. (2012). *Diccionario de la lengua española*. (22^a ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=saber>.

RAE: Real Academia Española. (2012). *Diccionario de la lengua española*. (22^a ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=resoluci%C3%B3n>

RAE: Real Academia Española. (2012). *Diccionario de la lengua española*. (22^a ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=acta>

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Traducción de Pablo Manzano. Madrid: Narcea.

Terigi, F. (2006). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar. En Akoschky, J. (Ed.). *Artes y Escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la Educación Artística*. (pp. 71-77). Buenos Aires: Paidós.

Terigi, F. (2013). Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. - Buenos Aires: Santillana. Las prácticas: prepararse para ser un buen maestro. En Giráldez, A. (coord.), *Didáctica de la música en primaria*. (pp. 123-145). Madrid: Síntesis.

UNESCO. (2005). *Declaración de Bogotá sobre Educación Artística*. Bogotá.

UNESCO. (Marzo, 2006). *Hoja de ruta para la Educación Artística. Conferencia mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*, Lisboa.

UNESCO. (Mayo, 2010). *Sesión de clausura de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, Informe final del Profesor Larry O'Farrell, Relator general*, Seúl.

Universidad de Antioquia. (1981). *Reglamento Estudiantil y Normas Académicas de Pregrado*. Recuperado de

http://secretariageneral.udea.edu.co/doc/r_estudiantil/r_estudiantil.html

Universidad de San Buenaventura. (2011). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Artística y Cultural*. Recuperado de

<http://www.usbmed.edu.co/index.php/licenciatura-en-educacion-artistica-cultural>

Universidad Nacional de Costa Rica. (s.f.). *Reglamento General sobre los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad Nacional*

Recuperado de http://www.defensoria.una.ac.cr/documentos/normas_generales.pdf

Urpí, C., y Costa, A. (2013). Formación de maestros en Educación Artística y formación artística de maestros. Los patrimonios migratorios en la enseñanza obligatoria. *Educación Artística Revista de investigación*, (4), 301-316.

Valbuena, E. (2007). El Conocimiento Didáctico del Contenido Biológico. Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. (Tesis doctoral). Universidad Complutense: Madrid.

Vasilachis, I. (coord.). (2006). *Investigación cualitativa en Estrategias de investigación Cualitativa*. Barcelona, Gedisa.

Zuluaga, O.L. (Noviembre, 1979). *Por una historia de las prácticas pedagógicas en Colombia*. En el II Congreso de Historia de Colombia. Cali.

Zuluaga, O.L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Santafé de Bogotá : Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.